

Fatores contributivos para a boa inserção de uma criança com NEE em JI

Ana Cristina Querido

Relatório da Prática Profissional Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2020/2021



Fatores contributivos para a boa inserção de uma criança com NEE em JI

Ana Cristina Querido

Relatório da Prática Profissional Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Sob orientação da Professora Doutora: Leonor Toledo

2020/2021



“A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades”.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

No decorrer desta caminhada final, consegui finalmente concretizar um sonho de menina. Sempre que percorremos um caminho em direção aos nossos sonhos encontramos pessoas que nos apoiam e não nos deixam cair. Assim com muita determinação e resiliência fui ultrapassando todos os obstáculos. Contudo esta caminhada não foi feita sozinha, tive sempre presentes pessoas que me acompanharam e apoiaram em todas as fases deste processo.

Quero agradecer principalmente aos grandes pilares da minha vida, os meus filhos, que tiveram sempre muita paciência para lidar com as minhas frustrações sempre que não conseguia atingir os meus objetivos à primeira.

E ao meu ex-marido que demonstrou sempre disponibilidade para me ajudar a superar as dificuldades e me dá força e coragem para vir a ser o que sempre quis ser, educadora de infância.

Aos professores da ESELX, que fizeram a diferença e me acompanharam ao longo destes anos, contribuindo assim para o meu enriquecimento acadêmico. Agradeço especialmente à minha orientadora Leonor Toledo, pela sua disponibilidade e paciência, neste processo que foi tão conturbado.

A toda a equipa da creche onde decorreu o meu primeiro estágio, e à equipa do Jardim de Infância, à educadora cooperante Patrícia Lima e à Jéssica pela abertura e o carinho com que fui recebida, pela confiança que me transmitiram para aprender tantas coisas novas que faço tensão de levar comigo para a vida.

Por fim e não menos importante, agradeço a todas as crianças da creche e do jardim de infância que partilharam comigo esta etapa maravilhosa e determinante para a minha futura profissão. Fui recebida sempre de braços abertos e com muito carinho.

Ficam todos na minha memória, e guardo todos no coração com muita ternura.

Quero ainda agradecer a todas as minhas amigas, que me deram força e me incentivaram sempre a seguir em frente para concluir com sucesso este objetivo.

RESUMO

O presente relatório enquadra-se no estágio realizado em contexto de jardim de infância (JI), numa sala constituída por 21 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. Nesta sala está incluída uma criança com NEE, diagnosticada com Síndrome de Angelman. Este estudo incide na análise, fundamentação e reflexão do trabalho efetuado durante a Prática Profissional Supervisionada II.

Tem como principal intenção apresentar a caracterização do contexto da prática pedagógica e compreender “que fatores contribuem para a boa inserção escolar de uma criança com NEE em JI”. Recorreu-se a uma investigação de natureza qualitativa, tendo como abordagem interpretativa o estudo de caso.

Todo o relatório tem por base o Movimento da Escola Moderna, refletindo essencialmente sobre a importância da inclusão de uma criança com necessidades educativas especiais (NEE), com o objetivo de procurar integrar a prática e a observação cuidada, no sentido de conhecer e compreender o contexto educativo, e as perceções de cada um sobre o processo de inclusão da criança com NEE. Perceber também qual o papel do adulto e dos pares na sua participação ativa no JI.

Neste sentido, justifiquei todas as minhas escolhas pedagógicas e metodológicas com base nos meus registos diários e nas minhas reflexões semanais que resultaram da minha observação, e ainda com fundamentação teórica com base em literatura específica. Foi realizada ainda uma entrevista semiestruturada à educadora cooperante de forma a conhecer quais as perceções da mesma em relação ao processo de inclusão desta criança no JI.

Possibilitou ainda o desenvolvimento de um percurso que se refletiu na construção de novas aprendizagens e na estrutura da minha profissionalidade enquanto futura educadora de infância.

Palavras-Chave: Inclusão; Necessidades Educativas Especiais; jardim de infância; Escola Inclusiva; Reflexão.

ABSTRACT

This report is part of the professional internship, carried out in a kindergarten context, in a room consisting of 21 children, aged between 3 and 6 years old. This room includes a child with Special Educational Needs, diagnosed with Angelman Syndrome.

This study focuses on the analysis, substantiation and reflection of the work carried out during the Supervised Professional Practice II.

Its main intention is to present the characterization in the context of pedagogical practice and understand “What are the contributing factors for the good insertion of a child with Special Educational Needs in kindergarten”. A qualitative investigation was used, using the case study as an interpretive approach.

The entire report is based on the Modern School Movement, reflecting essentially on the importance of including a child with Special Educational Needs, with the aim of seeking to integrate practice and careful observation, in order to know and understand the educational context, and the perceptions of each one about the inclusion process of the child with Special Educational Needs. Also understand the role of adults and peers in their active participation in kindergarten.

In this sense, I justified all my pedagogical and methodological choices based on my daily records and my weekly reflections that resulted from my observation, and also with theoretical foundations based on specific literature. A semi-structured interview was also carried out with the cooperating educator in order to know her perceptions in relation to the process of including this child in kindergarten.

It also enabled the development of a path, which was reflected in the construction of new learning experiences and in the structure of my professionalism as a future kindergarten teacher.

Key words: Inclusion; Special Educational Needs; kindergarten; Inclusive School; Reflection.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1.Caraterização reflexiva do contexto socioeducativo	3
1.1. Caraterização do meio envolvente	4
1.2. Contexto socioeducativo	4
1.3. Caraterização da equipa educativa	6
1.4. Caraterização do ambiente educativo	7
1.4.1. Organização do espaço e materiais	7
1.4.2. Organização do tempo	15
1.4.3. Descrição de um dia-tipo	17
1.5. Famílias	18
1.6. Crianças	19
2.Análise reflexiva da intervenção	22
2.1. Planificações	23
2.2. Intenções gerais para a ação	23
2.2.1. Intenções para as crianças	24
2.2.2. Intenções para as famílias	26
2.2.3. Intenções para com a equipa	27
2.3. Avaliação das intenções para a ação	28
3.Investigação em JI	34
3.1. Identificação da problemática emergente	35
3.2. Revisão da literatura	35
3.2.1. Necessidades educativas especiais e a inclusão	36
3.2.2. Criança com <i>Síndrome de Angelman</i> integrada em JI	37
3.3. Opções metodológicas e roteiro ético	39
3.4. Apresentação e análise de dados	41
4.Construção da Profissionalidade Docente	50

Considerações Finais.....	53
Referências	56
Anexos.....	61

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Paredes da sala

Figura 2. Paredes da sala

Figura 3. Planta da sala de atividades

Figura 4. Área do faz de conta

Figura 5. Área das construções

Figura 6. Área das ciências

Figura 7. Área da pintura

Figura 8. Área da leitura/biblioteca

Figura 9. Oficina da escrita e reprodução

Figura 10. Área da expressão musical

Figura 11. Mapa de atividades e respetivos quadros com símbolos pictográficos (SPC)

Figura 12. Interação entre a SL e o A, em que a SL perguntava ao A o que é que ele queria fazer, para juntos marcarem a atividade.

Figura 13. Quadro com símbolos pictográficos que representam a canção do Coelho

Figura 14. Agenda semanal

Figura 15. Idades do grupo de crianças

LISTA DE ABREVIATURAS

MEM	Movimento Escola Moderna
PE	Projeto Educativo
CEB	Ciclo Ensino Básico
JI	Jardim de Infância
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II
SPC	Símbolos pictográficos para a comunicação

INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

O relatório apresentado foi desenvolvido na unidade curricular da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) incorporado no mestrado em Educação Pré-escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. Este estágio decorreu na valência de Jardim de Infância, com um grupo de 21 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. A organização socioeducativa é de cariz privado, sendo que esta prática teve início no dia 17 de novembro de 2020, tendo uma interrupção devido à pandemia do covid 19 no dia 13 de janeiro de 2021. Foi depois retomado de 06 de abril a 20 de maio de 2021.

O presente relatório encontra-se dividido em quatro capítulos: I- Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo; II- Análise reflexiva da intervenção; III- Investigação em JI; IV- Construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto. Cada um destes capítulos está dividido em subcapítulos.

No primeiro capítulo, caracterizo o meio onde desenvolvi a PPS II, o contexto socioeducativo, equipa educativa, o ambiente educativo, espaços físicos e materiais com os quais trabalhei, organização do tempo, descrição de um dia tipo, caracterizo o grupo de crianças, as respetivas famílias.

No segundo capítulo, reflito sobre as intenções definidas para as crianças, família e equipa, sendo que estas intenções foram criadas a partir da minha observação do grupo e vivências com o mesmo no quotidiano.

No terceiro capítulo, apresento a investigação realizada, nomeada “**Que fatores contribuem para a boa inserção escolar de uma criança com NEE?**” A problemática foi identificada a partir da observação do quotidiano do grupo de crianças, e a partir desta apresento bibliografia variada, procurando utilizar fundamentação relacionada também com o Movimento da Escola Moderna, considerando que a instituição segue este modelo posteriormente, apresento o roteiro ético e metodológico, as análises e conclusões da investigação.

No quarto capítulo reflito sobre a construção da profissionalidade docente como futura educadora de infância em contexto, refletindo sobre toda a minha prática nos estágios de creche e jardim de infância. Por fim, com a exposição das considerações finais, exprimo um pouco as fragilidades sentidas, aspetos que melhorei e outros que superei, e quais as minhas linhas orientadoras e princípios que considero essenciais no meu trabalho como futura profissional de educação.

1. Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo

| ' ' | | ' ' |

1.1. Caracterização do meio envolvente

O estabelecimento onde desenvolvi a PPS II situa-se na Junta de Freguesia de Benfica, no centro da área metropolitana de Lisboa.

A organização socioeducativa encontra-se junto à estrada, e, apresenta, de ambos os lados, diversos edifícios de serviços e residenciais, tem grande afluência de carros e transportes públicos, sendo que possui ainda por perto o metro e comboio. Tem diversos serviços na zona envolvente, como, lojas, minimercado, parque infantil, entre outros serviços, permitindo assim às crianças do estabelecimento o contato com a comunidade e os serviços existentes na mesma.

Esta é uma zona urbana bastante movimentada e de grande afluência de pessoas, o tráfego é abundante principalmente de manhã, altura em que os pais deixam os filhos nas escolas e se deslocam para os respetivos empregos.

1.2. Contexto socioeducativo

De acordo com o projeto Educativo 2019/2020 da organização socioeducativa onde desenvolvi a minha Prática Profissional Supervisionada II, esta é uma organização de caráter particular com fins lucrativos. Está sob a tutela do Ministério da Educação, e apresenta as valências de Jardim de Infância e 1ºCiclo do Ensino Básico (CEB).

Foi fundada em 1968, e ao longo da sua história, os proprietários e diretores têm sido sempre professores.

A equipa educativa da organização socioeducativa é constituída por: 1 diretor administrativo; uma secretária; 3 educadoras de infância; 1 professor e 4 professoras de 1ºciclo; 4 auxiliares de pré-escolar; 1 auxiliar de 1ºciclo; 5 professores de atividades extracurriculares, sendo estas expressão físico motora à quarta-feira, educação musical à segunda-feira, expressão plástica, inglês e dança; 1 psicólogo educacional, 1 professor de apoio, 6 pessoas de apoio geral.

Existem na organização socioeducativa: 3 salas de pré-escolar heterogéneas; 5 salas do 1ºCiclo; 1 sala de expressão plástica; 1 sala de professores; 1 espaço centro de recursos; 1 pavilhão polivalente e espaço para recreio.

O horário de funcionamento é das 8.00h às 19.00h. O horário das educadoras e dos professores é das 9.00h às 16.00h e às sextas-feiras é das 9.00h às 18.30h (das 16.00h às 18.30h é a reunião de conselho de docentes).

As reuniões de pais são feitas no início do ano letivo e depois é efetuada uma por período, para que seja feito um balanço do desenvolvimento de cada criança.

No entanto, a Educadora reúne com os pais individualmente sempre que necessário e com marcação prévia.

O contexto socioeducativo rege-se exclusivamente pela pedagogia MEM (Movimento Escola Moderna). Este modelo é “uma associação de profissionais de educação destinada à autoformação cooperada dos seus membros e ao apoio à formação continuada e animação pedagógica nas várias áreas da educação formal” (Niza, 2012, p.95).

Segundo Niza (2012), este é um modelo que adota uma pedagogia baseada numa constante reflexão, debate e partilha de experiências, visando melhorar a evolução a nível pessoal e profissional. Defende uma educação democrática responsável, que vai sendo construída de modo participado. “Os alunos são sujeitos ativos, construtores de projetos, coorganizadores do trabalho, comunicadores e produtores de saberes” (PE, 2019/2020).

O PE foi elaborado com base nos princípios educativos deste modelo pedagógico, de que fazem parte os seguintes valores: Democracia, Cooperação, Diferenciação e Comunicação.

Desenvolve-se ainda em cinco estruturas de trabalho curricular, são elas:

1. Trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos
2. Trabalho curricular participado pela turma
3. Circuitos de comunicação para difusão e partilha dos produtos culturais
4. Trabalho autónomo e acompanhamento individual
5. Organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa.

O PE refere ainda que esta escola é uma escola inclusiva e respeitadora, dando ao aluno o direito à diferença, para que todas as crianças tenham sucesso nas suas aprendizagens. É, portanto, uma escola de encontros seguindo uma pedagogia diferenciada e um método interativo.

Importante referir também que o PE “é avaliado todos os anos escolares, em Conselho de Docentes, de acordo com as necessidades apresentadas dos diferentes grupos e educadores e professores. Consideramos a avaliação uma etapa do trabalho de projeto, onde refletimos sobre a escola que temos e a escola que queremos ter. Esta avaliação será feita com base na nossa vivência escolar e nas investigações pedagógicas e científicas discutidas na nossa formação profissional”. (PE, 2019/2020).

A organização segue a metodologia de trabalho de projeto, os quais são desenvolvidos a partir dos interesses e necessidades das crianças. Nesse sentido, os projetos seguem uma ordem específica de trabalho: Ponto de partida, Planificação, Pesquisa, Tratamento de Informação, Montagem, Comunicação e Registo individual do que aprendemos. É valorizado o ensino cooperativo como estratégia para as aprendizagens.

É importante que se permita a liberdade de expressão das crianças e que encontrem vários pontos de partida para futuras atividades e projetos que adicionem mais conhecimentos nas várias áreas do saber. Parte-se assim “para a descoberta de novos vínculos entre as coisas e até ao mais longe da imaginação.” (Niza, 2012, p.96)

1.3. Caracterização da equipa educativa

A equipa educativa da organização, na valência de JI, apresenta três salas, sendo que cada uma tem uma Educadora de Infância e uma auxiliar de ação educativa. Existe uma boa relação entre as Educadoras das três salas que partilham entre si experiências e descobertas que vão surgindo diariamente. A organização tem ainda um diretor, e professores de atividades extracurriculares, sendo estas, expressão físico motora, educação musical, expressão plástica, inglês e dança, conta ainda com o apoio de um psicólogo educacional, 1 professor de apoio, 6 pessoas de apoio geral, uma cozinheira, uma ajudante de cozinha e uma empregada de limpeza.

A equipa da sala onde desenvolvi a PPS II, tem uma educadora de infância (a minha educadora cooperante), e uma técnica de ação educativa. No entanto as tarefas são trocadas se for necessário, podendo a auxiliar orientar uma atividade se a educadora estiver a tratar de outro assunto, demonstrando assim um trabalho cooperativo. É possível observar a cumplicidade, entreajuda, partilha de ideias e cooperação de todos os profissionais que fazem, sem dúvida, um excelente trabalho de equipa.

Deste modo, é possível corresponder às necessidades das crianças, pois é tido em conta as diferenças de cada uma, os seus ritmos de aprendizagem, e sempre que é necessário o apoio do adulto direta ou indiretamente ele está lá para apoiar no que for necessário. É ainda de salientar o trabalho com as famílias e a partilha que existe entre as mesmas e a organização socioeducativa.

1.4. Caracterização do ambiente educativo

A organização do ambiente educativo engloba a organização do espaço, do tempo e do grupo. Todo o "(...) processo educativo realiza-se num determinado tempo, situa-se num espaço que dispõe de materiais diversos e implica a inserção da criança num grupo em que esta interage com outras crianças e adultos" (OCEPE, 2016, p.24).

São muitos os fatores que regulam o funcionamento das rotinas e do grupo. Uma boa organização do tempo, do material e do espaço vão permitir às crianças diferentes experiências que vão contribuir para o seu desenvolvimento.

Apesar de o espaço da sala onde está a decorrer a minha PPS II não ser um espaço muito grande, é amplo e bem organizado, o que dá oportunidade às crianças de explorarem e manipularem à vontade todos os materiais.

Nas paredes da sala estão expostos instrumentos de monitorização para a ação educativa, sendo que alguns estão postos ao alcance das crianças para serem utilizados diariamente tal como: o mapa de presenças onde o responsável da semana chama pelo nome dos amigos um a um e estes vão marcar a sua presença colocando uma bola verde, e as crianças que não estão presentes a educadora coloca no final uma bola vermelha. Segundo Niza (2012), "os ritmos de presenças alternando com as ausências, sempre significativas para cada criança, ajudam a construir a consciência do tempo a partir das vivências e dos ritmos". (pág.202)

É importante o educador ter em conta que "o ambiente geral da sala deve resultar agradável e altamente estimulante, utilizando as paredes como expositores permanentes das produções das crianças" (Oliveira-Formosinho, 2013, p.151).

1.4.1. Organização do espaço e materiais

Como referi no ponto anterior, a sala onde realizei o estágio da PPS II é um espaço que, apesar de não ser muito grande, está bem organizado, por áreas de

conhecimento e espaços de arrumação. Tem bastante luz natural, e é um espaço onde as crianças têm condições para brincar e utilizar diferentes materiais de acordo com os seus interesses. A organização socioeducativa possui ainda um espaço exterior, com dois recreios sendo que um deles tem a casa da árvore e um brinquedo para trepar e o outro tem um cesto de basquete na parede, uma parede de escalada e mais um brinquedo em madeira para as crianças explorarem. Estes espaços estão situados no interior da organização socioeducativa, mas apenas o espaço entre estes dois recreios é coberto por um telheiro de plástico, as crianças têm alguns pneus e bolas à disposição para brincar no recreio. O chão dos recreios é todo em pedra (calçada portuguesa), e num dos espaços existe um pouco de tartan, (piso anti queda). O espaço exterior é muito utilizado quando as condições climáticas são favoráveis. As crianças adoram explorar o ambiente e é muito importante o facto de a equipa considerar o espaço exterior como um meio de possibilidades e de potencialidades, pois este “é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que oferece, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior” (Silva et.al, 2016, p.27).

De acordo com Bettencourt, Folque & Ricardo (2015) “o espaço deverá ser pensado em função das crianças, mas também dos adultos, e ser espelho da vida dos grupos que o utilizam” (p.22), ou seja, deve haver o cuidado de ir adaptando o espaço às necessidades e especificidades do grupo, de forma a promover uma aprendizagem continua e exigente e por isso as áreas e organização não são estanques. Além disso, as crianças conhecem bem os espaços da sala, tendo consciência do que têm à sua disposição e onde realizar determinada atividade. Sabem também que há algumas regras em sala, e costumam respeitá-las nas suas rotinas.

Formosinho et al. (2013) refere que “o ambiente geral da sala deve ser agradável e altamente estimulante, utilizando as paredes como expositores permanentes das produções das crianças (...)” (p.151). Assim, as paredes estão muito preenchidas com trabalhos realizados pelas crianças da sala, projetos concluídos, desenhos, ideias trazidas de casa, pinturas com guaches e aguarelas e todos os instrumentos de pilotagem que apoiam o dia a dia das crianças e dos adultos da sala. Seguem-se agora algumas fotografias do espaço que evidenciam o que foi acima mencionado.

Figura 1

Paredes da sala de atividades



Figura 2

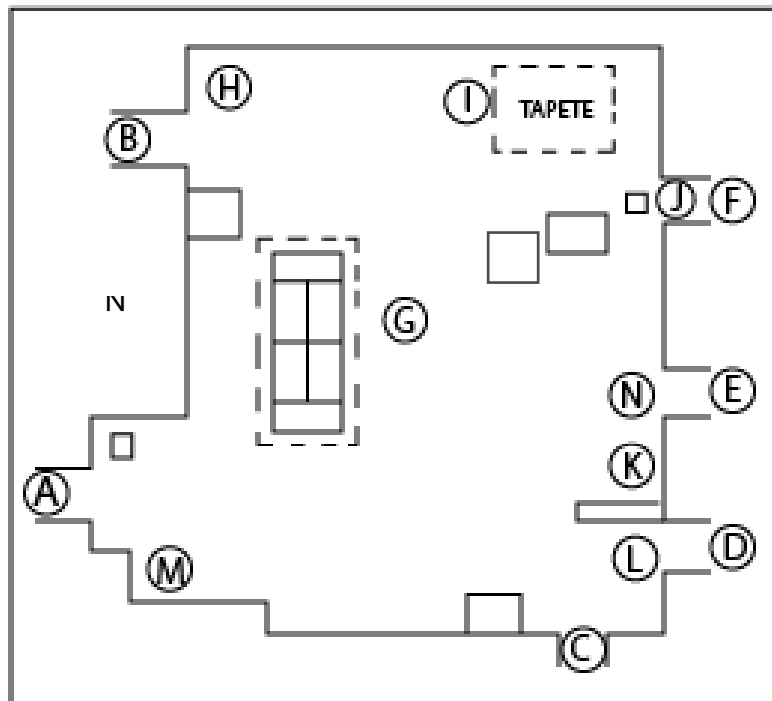
Paredes da sala de atividades



Existem, na sala, sete áreas definidas e uma área polivalente para realizar trabalhos coletivos e/ou em pequenos grupos. Segue-se representado pela figura 3, a planta da sala e a respetiva legenda.

Figura 3

Planta da sala de atividades



Legenda:

- A- Porta de acesso principal
- B- Porta de acesso à secretaria
- C- Porta de acesso a outra sala de atividades
- D- Janela
- E- Janela
- F- Janela
- G- Mesas retangulares e cadeiras
- H- Área do faz de conta
- I- Área das construções
- J- Área das Ciências
- K- Área da pintura
- L- Área da leitura
- M- Oficina da escrita e reprodução
- N- Área da expressão musical

A sala possui várias janelas e ótima exposição solar. É uma sala pequena, mas está bem dividida por áreas. A área do faz de conta está situada junto a uma das portas que dá acesso para o hall de entrada da organização socioeducativa. Está equipada com baús sendo que cada um tem objetos diversos, tais como: roupas diversas, bonecos, artigos de cozinha (tachos, colheres, pratos, tachos, copos etc.), outro com animais, e outro com objetos como: óculos, carteiras, perucas, telemóveis, sapatos, ganchos, capacetes, etc.

Tem ainda, num cantinho, uma pequena mesa com dois telefones antigos e todas as crianças gostam imenso de ir lá fazer as suas “chamadas telefónicas”. Tem ainda um espelho, um relógio de parede e algum material de limpeza: esfregona, vassoura e pá.

Figura 4

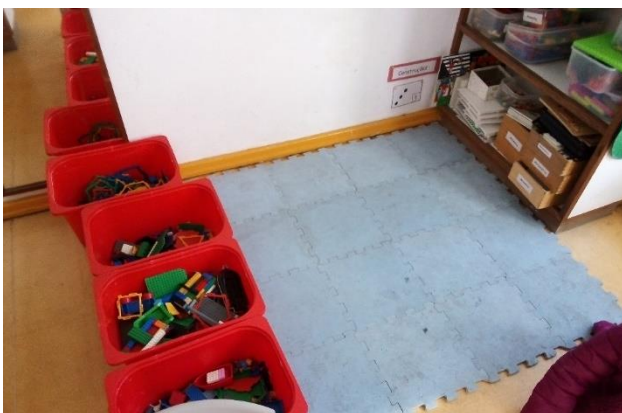
Área do faz de conta



A área das construções, tem diversos jogos e puzzles com graus de dificuldade de execução distintos, uma vez que é necessário ter em atenção que se trata de uma sala heterogênea. Estes encontram-se dispostos num móvel que está numa parede próximo a uma janela. Todos eles estão ao alcance das crianças para que possam usar quando quiserem, sem necessitarem do apoio do adulto. Têm ainda no chão quatro caixas de plástico cheias de legos de diversos tamanhos e formas, devidamente identificados, e um tapete, onde fazem as suas construções.

Figura 5

Área das construções



A área das ciências, foi criada recentemente na sala, pois sentiu-se a necessidade de criar esta área a partir de um dia em que uma das crianças trouxe para a sala, uns vasos plantados pelo avô com: alface, couve roxa, salsa e coentros. A partir

desse momento, começou-se a equipar esta área com material para observar e cuidar destas plantas. Nesta altura, já tem uma lupa, tesouras, canetas e lápis, livros de registo, dossiers com informação e desenhos feitos pelas crianças e um regador.

Figura 6

Área das ciências



A área da pintura, ocupa uma parede de lado a lado, onde está colocado um grande painel de cortiça. As crianças têm ao seu dispor copos de plástico com tintas de todas as cores, pincéis, bibes de plástico e pioneses para prenderem as folhas e pintarem livremente.

Têm também acesso a folhas de todos os tamanhos, pois são eles que determinam o que vão fazer e como querem fazer. Os lápis de cor, canetas de feltro, lápis de cera, lápis de carvão e os guaches também estão presentes para serem utilizados pelas crianças. Muitas vezes, quando querem pintar com as canetas ou lápis de cor, as crianças utilizam também as mesas.

Figura 7

Área da pintura



A **área da leitura/biblioteca**, tem duas cadeiras e duas estantes com livros devidamente separados por categorias, sendo que cada livro tem uma etiqueta com uma cor específica de cada categoria. As crianças usam este espaço regularmente, à procura de livros que, muitas vezes, são um grande apoio para a execução de um projeto, ou mesmo para pesquisar algo do seu interesse, pois também aqui são totalmente autónomos.

Figura 8

Área da leitura/biblioteca



Área da oficina da escrita e reprodução, esta área tem material de escrita para as crianças poderem sozinhas fazerem as suas reproduções. Têm cartões plastificados com os nomes das crianças, letras de A a Z para construírem palavras e até frases. Possui ainda um computador para as crianças utilizarem sempre que precisam de fazer as suas pesquisas e por vezes também é usado para jogarem a pares.

Figura 9

Área da oficina da escrita e reprodução



Área da expressão musical, é a área mais pequena da sala, e curiosamente a menos utilizada pelas crianças. Todavia, quando a utilizam, é uma animação. Tem imensos instrumentos construídos pelas crianças, principalmente maracas, e tem também um órgão, uma mesa com um rádio/cd, um tambor, uma guitarra e um microfone.

Figura 10

Área da expressão musical



Expostos nas paredes e acessíveis às crianças, existem também diversos instrumentos de pilotagem: o Diário, a Agenda semanal, o Mapa de tarefas e o Mapa de presenças. Estes, tal como refere Folque (2018), “(...) ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) na sala” (p.55).

Sendo o espaço um dos principais locais onde se desenvolvem, relações, atividades e são propostos desafios às crianças, importa que este apresente potencialidades, de forma a proporcionar aprendizagens significativas.

1.4.2. Organização do tempo

No que diz respeito à rotina da sala, a equipa educativa organiza os tempos do grupo de forma a manter uma rotina estável, sendo que, sempre que há necessidade, a educadora vai adaptando às alterações que possam surgir no dia-a-dia das crianças.

É essencial, nos vários momentos da rotina, “permitir às crianças o tempo lúdico da atividade exploratória das ideias, dos materiais ou dos documentos para que possa ocorrer a interrogação” (Formosinho, 2013, p.149), deste modo permitimos também que as crianças antecipem e participem nos vários momentos do dia.

As rotinas da sala pressupõem principalmente o acolhimento, lanche da manhã, a hora de almoço, momento de descanso (ainda existem seis crianças que dormem a sesta), lanche da tarde e idas à casa-de-banho. Nos restantes tempos, estes diferem

consoante os dias e as planificações diárias realizadas com o grupo diariamente e também de acordo com a agenda semanal.

Esta agenda semanal contém as categorias de atividade a desenvolver nos diferentes dias da semana, sendo estas: trabalho curricular coparticipado, livros e leitura, educação física, música, apresentação de produções, atividades e projetos e dança. Esta agenda está dividida entre a manhã e a tarde e a equipa normalmente segue a agenda, desenvolvendo atividades com a tipologia definida no mesmo. No entanto, como muitas das propostas de atividade e projetos surgem das crianças, esta agenda sofre alterações ou adaptações sempre que necessário, não sendo, por isso, estanque e funcionando apenas como um apoio para a organização das rotinas. (Ver Anexo A – Agenda Semanal).

Logo de manhã as crianças têm um tempo de partilha. As crianças que desejarem contam novidades, dizem como correu o fim da tarde anterior com os pais, contam como foi o seu fim de semana, mostram vontade de descobrir algo ou apenas querem comunicar algo que as preocupa. Como refere Formosinho et al. (2013), é importante proporcionar às crianças um “clima de livre expressão das crianças reforçado pela valorização pública das suas experiências de vida, das suas opiniões e ideias” (p.149) que é o que se pretende ao proporcionar este tempo para as crianças comunicarem.

Ainda nesta reunião faz-se a avaliação do plano do dia anterior e a planificação do dia em que se encontram. As manhãs são depois sobretudo dedicadas às atividades e projetos, ou a terminar trabalhos que estejam em curso e a brincar nas áreas. Os projetos são constantes em sala, permitindo-se que exista muito tempo dedicado aos projetos que surgem de interesses e curiosidades das crianças, sendo o projeto, portanto, uma “(...) ação planeada mentalmente para responder a uma pergunta que fizemos” (Formosinho, 2013, p.152). Aqui as crianças têm oportunidade de pesquisar e encontrar respostas para as suas questões, aumentando assim o seu conhecimento.

Já as tardes são mais direcionadas para o trabalho curricular coparticipado, e apresentações das reproduções que as crianças vão fazendo quer seja desenhos, construções em lego ou em plasticina, pinturas etc.

1.4.3. Descrição de um dia-tipo

De manhã as crianças que chegam ao colégio antes das 9 horas, vão um pouco para o recreio brincar se o tempo permitir, caso contrário ficam numa sala acompanhadas por um adulto que lhes conta histórias ou faz uma outra atividade até à chegada da educadora. Quando chegam, os pais são recebidos por uma auxiliar na entrada da escola, falam com ela para deixar os recados e os respetivos lanches (o da manhã e o da tarde). Antes do aparecimento do Covid 19, o contato das educadoras e de todo o pessoal do colégio com os pais era muito próximo, atualmente existem algumas restrições de segurança necessárias para a proteção das crianças.

Às 9:00h a educadora P chama as crianças da nossa sala que se encontram no recreio ou na sala onde são recebidas, dirigem-se para a sala, tiram e penduram cada um o seu casaco e sentam-se à volta das mesas para darem início à reunião da manhã.

Fazem as suas partilhas se as tiverem, ou simplesmente esclarecem-se dúvidas ou angústias que as crianças tenham e contam-se coisas importantes que fizeram com os pais, amigos ou familiares. Entre as 9.30h e as 10.15h, as crianças terminam trabalhos ou projetos que estejam em curso ou dão início a alguma atividade ou projeto que tenha surgido das crianças. (Às 2^{as} feiras é dia de música e às 4^{as} feiras é intercalado numa semana é dança e na outra Educação Física).

Às 10:15h a auxiliar J vai buscar os lanches da manhã e as crianças lancham na sala, depois se o tempo permitir vão até ao recreio, e por volta das 10.50h regressam à sala. Até às 11.40h continuam a trabalhar em projetos que estejam em curso, ou atividades que estejam a decorrer, ou simplesmente brincar para as áreas que optarem, por vezes também se contam histórias. Por norma, é questionado à criança o que tem vontade de fazer e é decidido entre todos, não sendo nada imposto. Todavia, existe na sala uma agenda semanal que determina alguns acontecimentos e trabalhos para fazer durante a semana, ajudando o educador e as crianças a gerirem o tempo e na variedade das áreas de conhecimento a trabalhar. Como já foi referido, nada é estanque podendo sempre existir reajustamentos.

Por volta das 11.45h, a equipa de sala pede às crianças que comecem a arrumar, sendo que por norma as crianças fazem-no autonomamente sem ser necessário o apoio do adulto, para de seguida irmos ao WC e almoçar.

Às 12h00 é servido o almoço no refeitório, que contempla: sopa, prato principal, fruta e água, apenas sete crianças trazem o almoço de casa.

À medida que o grupo termina o almoço, vão saindo para o recreio, vão à casa de banho e voltam para o recreio ficando a brincar até às 13.30h, se estiver a chover vão para a sala. Existem ainda seis crianças que dormem a sesta. A educadora chega às 13.30h à sala e conversa com as crianças de modo a perceber se querem acabar trabalhos ou se querem fazer algo diferente. É normal aproveitar este tempo enquanto as crianças mais novas estão a descansar para a educadora fazer algum trabalho mais complexo ou direcionado a um grupo mais pequeno.

Assim, das 13.30h às 15.15h, as crianças estão a trabalhar ou a brincar nas áreas da sala, e conforme as crianças que foram fazer a sesta acordam vão-se juntando às que estão na sala. Às 15.15h a auxiliar J, traz os lanches da tarde e as crianças lancham na sala. Após o lanche, as crianças vão para o recreio brincar, se o tempo permitir, ou, se estiver a chover são divididas pelas duas salas que ficam com as crianças entre as 16.00h e as 17.30h.

Entre as 17.30h e as 18.30h é o prolongamento.

1.5. Famílias

A presença, a cooperação e o envolvimento da família em atividades realizadas no jardim de infância tem vindo a ganhar uma maior credibilidade no que concerne à importância do seu contributo para melhorar a qualidade da resposta educativa.

É na família que as crianças iniciam o seu percurso de socialização, sendo que o trabalho cooperativo escola/família vem complementar esse percurso de construção do indivíduo.

... “a família é, frequentemente, o único elemento que ano após ano, continua o trabalho com a criança. Assim, quando esta está envolvida é mais fácil manter a consciência das estratégias e dar alguma continuidade ao trabalho desenvolvido.” (Nunes, 2001, p. 27)

No contexto educativo que observei, e apesar do contacto bastante restrito com as famílias durante este ano atípico, é possível afirmar que são pais muito ativos e participativos, muito interessados e preocupados com todas as atividades diárias dos filhos.

No entanto, os dados de que disponho em relação às famílias das crianças, não me permitem caracteriza-las de forma rigorosa, contudo, no que concerne aos cargos

profissionais dos pais, é possível deduzir, que se regista um grande número de pais que têm curso superior.

São famílias nucleares, e no que diz respeito ao envolvimento e participação das famílias, esta é uma mais valia para este grupo de crianças pois é sem dúvida uma participação muito ativa da parte dos pais. Aspeto que se percebe pelo nível de envolvimento e participação, pela quantidade e qualidade das partilhas que fazem com a educadora onde fazem sobressair as curiosidades e os interesses que os filhos demonstram por determinado assunto.

Existe, e é bem visível, a preocupação por parte da educadora, de pôr e incluir sempre as famílias a par do processo educativo dos seus filhos, tirando fotografias, gravando vídeos, enviando e-mails, ou mesmo fazendo vídeo chamada com os pais frequentemente

Este tipo de comunicação informal, é uma forma de manter o processo de interação família/educadora/criança, e que faz com que se mantenha a confiança e segurança entre todos os intervenientes da ação educativa (Folque, Bettencourt, & Ricardo, 2015).

Esta colaboração e comunicação entre as famílias e o JI, deve ser frequentemente consolidada de forma a gerar abertura e empatia entre os intervenientes, proporcionando benefícios para o desenvolvimento das crianças.

1.6. Crianças

O grupo de crianças que acompanho é composto por 21 crianças, 10 do sexo masculino e 11 do sexo feminino.

Ao analisar as datas de nascimento de todas as crianças do grupo, verifico que existem cinco crianças que são as mais novas do grupo com 3 anos, nove crianças com 4 anos, seis crianças com 5 anos e uma criança com 6 anos feitos em dezembro de 2020. Analisei as idades tendo em conta a data em que nasceram até ao mês de novembro (dados contabilizados no mês de novembro de 2020) (Ver Anexo B).

É assim possível afirmar que estamos presentes a um grupo heterogéneo. Em MEM a constituição dos grupos de crianças não é feita por níveis etários, mas sim integrando as várias idades de modo a assegurar a heterogeneidade geracional. Assim garante o respeito pelas diferenças, interajuda e colaboração formativas que pressupõe enriquecimento cognitivo e sociocultural. (Niza, 2012, p.198)

Todas as crianças são de nacionalidade portuguesa. Este ano letivo entraram oito crianças novas para esta sala.

Ao desenvolver trabalho com o grupo de crianças, tive que optar por escolher uma criança para elaborar um portefólio individual, o qual se encontra apresentado no anexo (E).

É um grupo bastante curioso e participativo, onde a partilha e a ajuda são uma constante observável. Uma das crianças tem síndrome de Angelman, uma doença genética rara que tem diferentes graus de severidade, sendo que o caso desta criança está a ter um desenvolvimento muito positivo. É uma criança simpática, feliz, alegre e de riso fácil. A sua comunicação é não verbal, comunica com os amigos e com a educadora por gestos tal como faz em casa com os pais, contudo compreende todo o nosso discurso oral, conseguindo cumprir ordens simples.

É notável a capacidade que este grupo tem de ajudar, apoiar e incentivar os amigos na realização de tarefas mais complexas, tais como: calçar e abotoar os sapatos, na alimentação, procurar os cadernos de trabalho etc. É um grupo que está constantemente a fazer descobertas e a questionar tudo o que os rodeia, propondo ideias para a concretização de novos projetos. A relação do grupo com a educadora e com a auxiliar é baseada num clima de segurança e respeito, assim como com todos os adultos da organização.

Em relação às brincadeiras, todas as crianças conseguem brincar em grupo ou a pares, e apenas uma criança com NEE demonstra preferência em brincar mais vezes sozinha, porém se os amigos o forem buscar para brincar, ele aceita e vai brincar.

As raparigas demonstram mais apetência pelas brincadeiras na área do faz de conta e na pintura, e os rapazes gostam mais de brincar na área da construção, porém é muitas vezes observável alguns rapazes a brincar também no faz de conta. (Observação direta das crianças na sala).

“A S e a MG, estão a brincar na área da casa e o X também está com elas a mascarar-se e a brincar com os bebés, é muito frequente neste grupo ver os rapazes a querer participar nesta área em conjunto com as meninas.” (Nota de campo nº15 de 16 dezembro 2020).

Outro aspeto importante, é que as crianças brincam livremente com todos os materiais das diversas áreas sem restrições, o que considero ser muito importante, tal

como refere Portugal (2012) “O desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório envolve o sentimento de que descobrir coisas é positivo e gera prazer...” (p. 6), sendo que isto só é possível se for dada à criança a oportunidade de explorar livremente o espaço que tem ao seu dispor e, assim, fazer as suas próprias descobertas. Outro aspeto relevante é o facto de a educadora não necessitar de distribuir as crianças pelas áreas nos momentos de brincadeira, pois o grupo demonstra essa capacidade quando têm de se dividir e autonomamente decidem quem fica onde sem existir desentendimentos.

No momento de arrumar a sala, demonstram uma noção de responsabilidade ao nível da arrumação dos brinquedos e dos materiais, tendo bem presente os lugares corretos onde devem colocar todos os materiais com que estavam a trabalhar.

Ao nível da comunicação e linguagem é um grupo bastante comunicativo, demonstrando facilidade em expressar-se por palavras, de forma já muito elaborada e adequada aos contextos, usando a linguagem para demonstrar os seus sentimentos e vontades. Existe apenas uma criança que ainda demonstra alguma dificuldade em construir frases, dizendo apenas palavras soltas quando questionado. O menino com síndrome de Angelman, comunica apenas por gestos, usando a língua gestual “Makaton”. (Este é um programa de linguagem que usa sinais, símbolos e a fala para as pessoas comunicarem. Apoiar o desenvolvimento da fala, da memória, da escuta e da compreensão).

Nos momentos de rotina, o grupo demonstra uma grande independência e autonomia para a realização das tarefas principalmente na transição das atividades, conseguindo antecipar muitas vezes o que se vai fazer a seguir. Terem conhecimento e perceção dos momentos de rotina e organização do tempo “(...) é fundamental pois promove a autonomia, a segurança e o sentido de pertença da criança, apoiando-a, ainda, na gestão do seu tempo e das suas aprendizagens” (Vala, 2012, p.10).

No momento da refeição, já são completamente autónomos e as crianças mais velhas apoiam as mais novas neste momento. A única criança que necessita de apoio na hora da refeição é criança com NEE.

Este grupo evidenciou-se por ser dinâmico e conseguir envolver ativamente todos os elementos do grupo sempre de forma positiva a participar em todas as atividades propostas.

2. Análise reflexiva da intervenção

| " | | " |

2.1. Planificações

Ao elaborar as minhas propostas de atividade, tive sempre em conta que era importante seguir os princípios educativos que a educadora aplicava na sala e agir de forma a concretizar as intenções que defini para o grupo de crianças.

Através da observação direta que fui fazendo com o grupo, fui-me apercebendo dos interesses das crianças e criei algumas propostas que fui pondo em prática, **adaptando-as sempre** à medida que as desenvolvia com as crianças. Este foi um grande desafio, pois é um grupo muito perspicaz e interessado, que procura saber sempre mais, o que fez com que eu tivesse **que deixar as propostas** “em aberto” pois o grupo de crianças rapidamente dava outro rumo e criava novas questões para as atividades que eu propunha.

Apresentei todas as propostas à educadora cooperante antes de as pôr em prática, de modo a que ela pudesse dar o seu parecer antes de as executar, o que foi sempre uma ajuda para poder concretizar estas propostas indo de encontro ao modelo pedagógico do MEM.

Tive sempre em conta as características individuais de cada criança, e preocupação em garantir que iria proporcionar sempre momentos de aprendizagem que englobavam as várias áreas do conhecimento. É essencial que as propostas do educador tenham em atenção o “reconhecimento das características individuais e compreensão das capacidades e dificuldades próprias de cada um, quaisquer que estas sejam” (Silva et al., 2016, p.34).

Essencialmente, as propostas que fui fazendo centraram-se em **interesses das crianças**, mas também selecionei livros para lhes mostrar e a partir desses propor atividades direcionadas para poder trabalhar com eles alguns conteúdos ao nível da matemática, conhecimento do mundo e linguagem e escrita. Apesar de não estar planificado, também auxiliei no desenvolvimento de projetos escolhidos pelas crianças.

2.2. Intenções gerais para a ação

Ao definir as minhas intenções tive em consideração que “a intencionalidade do/a educador/a (...) exige-lhe que reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem da criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem” (Silva et.al., 2016, p. 13).

Neste sentido, foi a partir da observação direta que realizei durante as primeiras semanas da PPS II, que tracei um conjunto de intenções para o grupo de crianças, para as famílias e para a equipa educativa.

Estas intenções não se basearam apenas nos princípios que julgo importantes, enquanto futura profissional de educação, mas sim tendo em conta as características do grupo e os princípios inerentes ao modelo com o qual contactei na organização socioeducativa (MEM).

2.2.1. Intenções para as crianças

Defini as minhas intenções para o grupo, tendo em conta os interesses, necessidades e competências que observei nas crianças, e de acordo com o que vejo a educadora e a auxiliar colocarem em prática na sala para este grupo de crianças.

A observação e a escuta ativa são sem dúvida o caminho que o educador deve privilegiar uma vez que “saber escutar é uma tarefa ativa com grande valor informativo no que respeita quer à comunicação, quer à aprendizagem.” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.37). Promover o diálogo entre as crianças é um ponto de partida para a criança expressar os seus desejos, necessidades e medos. É a partir das crianças, dos seus interesses, das suas curiosidades e das suas partilhas que o educador entende quais as práticas a adotar. Neste sentido passo a enumerar as minhas intencionalidades sendo que todas passam por ter como objetivo primordial o bem-estar e a segurança do grupo.

1. Promover a escuta ativa e estimular a comunicação das crianças de forma a entender as suas opiniões, vontades, sentimentos e interesses;

No MEM a escuta e a observação são práticas bastante comuns. Neste sentido o educador tem de assumir uma postura de constante observação, de escuta ativa e estar sempre atento às necessidades das crianças. Devemos sempre incitar a comunicação entre a criança e os seus pares, assim como com os adultos da sala pois “A linguagem é definida como uma ferramenta de comunicação do ser humano para interagir com o mundo e consigo próprio”. (Assunção, 2008, p.18). O espaço de conversação que as crianças têm normalmente no período da manhã, onde se

expressam livremente, participando como interlocutores ativos na comunicação, faz com que as crianças se sintam à vontade para partilhar as suas ideias, sentimentos, novidades com as outras crianças e com os adultos da sala.

É a partir dos seus interesses, das suas curiosidades, das suas capacidades e das suas partilhas que as crianças nos transmitem as suas intenções.

“A M disse que queria mostrar uma coisa que fez em casa e que era para a sala, mostrou um papel que tinha uma conta:

$$3+2+1 =6$$

O H disse que $3+3$ também era 6.

Perguntei então às crianças se queriam fazer um jogo para ver de que formas poderíamos ainda obter o número 6. E dei assim início à atividade colocando algumas peças que construí em feltro, com números de 1 a 6 e outras com pintas no lugar dos números, em cima da mesa”. (Nota de campo 4 de 23 de novembro).

2. Elaborar propostas que vão de encontro aos interesses e necessidades observados e que promovam a aprendizagem de diferentes competências nas diferentes áreas de conhecimento.

É importante o educador respeitar as ideias das crianças, apoiando as suas decisões, e criando o ambiente necessário para tornar o processo facilitador. Também é papel do educador, utilizar os interesses demonstrados pelas crianças para desenvolver com o grupo temas e objetivos que definiu para trabalhar com o mesmo, aumentando assim as suas competências e desenvolvimento com base em temas que lhes despertem interesse. Muitas vezes, o facto de observarmos as crianças atentamente permite-nos perceber qual a sua preferência e devemos nesse momento, e de forma espontânea, fazer o registo desse instante, caso o educador o considere um marco significativo e relevante na aprendizagem da criança (Carvalho & Portugal, 2017).

Assim, é uma prioridade que as crianças estejam sempre envolvidas, e sejam os principais agentes educativos tanto no planeamento, como na realização dos projetos, e que o/a educador/a proporcione momentos de aprendizagem positiva e motivadora.

A minha atividade consistiu na leitura do livro “Um presente diferente”, no final da história pedi às crianças para me darem uma ajuda empilhando as cadeiras e arrumando as mesas para um canto da sala. Ficámos assim com espaço livre no centro da sala, pedi-lhes que se sentassem em roda e coloquei no centro um lenço grande quadrado, um rolo de papel higiénico e um cordão preto.

Disse-lhes que a intenção era mesmo esta, a de escolherem o objeto que quizessem e imaginar o que podem fazer com ele. (Nota de campo 12 de 11 dezembro 2020)

3. Desenvolver projetos com as crianças do grupo, explorando temas do seu interesse e respeitando as suas necessidades e curiosidades;

As crianças que acompanho neste grupo, têm um interesse muito particular pelo trabalho de projeto. Deste modo, pretendo acompanhar e incentivar este método de trabalho, que tanto contribui para o aumento do conhecimento e da descoberta de vários temas que são sem dúvida do seu interesse e que, ao mesmo tempo, permitem ao educador desenvolver atividades relacionadas nas várias áreas de conhecimento.

O trabalho de projeto permite que as crianças aprendam a trabalhar de forma cooperativa e reflexiva, Niza (s.d), ao falar sobre o trabalho de projeto, afirma que “os projetos são cadeias de atividades que se têm de desenhar “mentalmente”, sendo que é uma ação planeada mentalmente para responder a uma pergunta que fizemos” (p.152). Importa referir que o educador desempenha aqui um papel ativo, apesar de as crianças saberem como querem fazer e o que querem saber sobre determinado tema, é o educador que vai apoiar e providenciar os recursos para as aprendizagens das crianças.

...” demos início ao projeto” Estilos musicais”. Fomos à sala da educadora AM e pedimos as colunas emprestadas para pôr as musicas no computador, de modo às crianças ouvirem e tentarem identificar quais os estilos musicais das musicas que estão a ouvir...”

Todas as crianças se mostraram interessadas neste projeto, sendo que como todos querem participar, tive de dar a oportunidade de poderem escolher 4 estilos musicais. Desta forma, poderei dar a oportunidade a todos de participar. (Nota de campo 22 de 12 janeiro 2021)

2.2.2. Intenções para as famílias

É imprescindível estabelecer uma relação positiva e de entreajuda e “agarrar as famílias fazendo-as sentir-se desejadas e bem aceites no contexto da escola” (Hohmann & Weikart, 2009, p.117 citado por Rosa & Pereira,2015). O envolvimento das famílias é

importante na trajetória da vida escolar das crianças, acredito que é uma mais valia as famílias e as equipas educativas apoiarem-se mutuamente, em benefício das crianças.

Deste modo estabeleci a seguinte intenção:

- Promover o contacto possível e o envolvimento das famílias em algumas das atividades.

Partindo do pressuposto que as famílias são atores educativos e que devem participar no processo escolar das crianças, pretendo manter uma relação cordial e comunicativa com as famílias das crianças que estou a acompanhar, sendo que pretendo envolvê-las no processo da minha prática. Atendendo às restrições com que nos deparamos nesta fase atípica que estamos a viver, não será uma participação tão ativa como o desejável. Porém, e acreditando que é nestes momentos que se instituem trocas de comunicação significativas entre a família e a escola que valorizam este papel família/escola, farei todo o possível para inclui-los em atividades que eu dinamize.

2.2.3. Intenções para com a equipa

A minha intenção para com a equipa, passa por colaborar no que estiver ao meu alcance, manter uma relação saudável, baseada na comunicação e na entreajuda com a equipa fantástica que me acompanha na minha Prática Profissional.

- Colaborar e integrar as rotinas de grupo já existentes na equipa.

Durante a minha prática profissional, quero estar o mais atenta possível às necessidades do grupo e mostrar-me disponível para ajudar no que for possível, incluir-me na equipa para ser um apoio nas rotinas das crianças, procurando seguir sempre as linhas de atuação da equipa de sala.

Tenho como objetivo, tentar incluir-me o máximo possível em todas as tarefas com as crianças e aos poucos poder começar a ter confiança para assumir o grupo em algumas atividades. Sendo que o planeamento das atividades será feito em equipa, pois tal como refere Roldão (2007), “o trabalho colaborativo estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados”, (p.27). Assim se o trabalho for orientado partilhando as ideias de cada uma, poderá de aí advir um resultado benéfico para o desenvolvimento holístico das crianças.

- Colaborar com a equipa de forma a garantir as necessidades e os interesses do grupo.

Durante as primeiras semanas de observação, a minha preocupação foi sem dúvida ficar a conhecer melhor o grupo, a equipa, e como eram as rotinas, para à posteriori poder atuar em conformidade com as necessidades do grupo.

Pretendo garantir que as necessidades das crianças serão respeitadas tentando ser um apoio fundamental, tendo sempre em conta as necessidades individuais de cada criança, para deste modo estabelecer um contacto afetivo com as mesmas, construindo também uma relação de confiança com a equipa.

2.3. Avaliação das intenções para a ação

Para orientar a minha intervenção na valência de jardim de infância, defini um conjunto de intenções, que agora com o término da minha PPSII se torna importante refletir da forma como as coloquei em prática. Todas elas foram por mim trabalhadas, no entanto, sinto que todas têm aspetos que podiam ser mais trabalhados e melhorados de modo a conseguir alcançar outros objetivos.

No entanto, fazendo um balanço geral penso que atingi a maioria das intenções definidas de diferentes formas, sendo que irei especificar de seguida cada uma delas.

No que respeita às **intenções para as crianças**, estas foram postas em prática da seguinte forma:

- Promover a escuta ativa e estimular a comunicação das crianças de forma a entender as suas opiniões, vontades sentimentos e interesses.

Esta intenção foi sendo posta em prática diariamente por mim e por toda a equipa educativa pois faz parte do modelo MEM este tipo de trabalho comunicativo diário.

Um dos momentos em que diariamente ouvíamos as crianças e estimulávamos a sua comunicação e interesses era nas reuniões da manhã em que cada criança podia contar algo ao grupo que queira partilhar, e também planeávamos o dia ouvindo as ideias das crianças e percebendo o que lhes faz sentido, quais as suas necessidades e vontades. A nota de campo que se segue retrata um desses momentos de partilha:

“De seguida, deu-se tempo e espaço às crianças para conversarem sobre o Natal, o que receberam de prendas, com quem passaram o Natal, o que fizeram com os pais, etc.

Por exemplo:

-A MG disse que que foi à serra da estrela com os pais e viu neve.

- O H disse que foi ao oceanário.

Todos estavam ansiosos por contar o que receberam no Natal e, à medida que iam dizendo a educadora escreveu numa folha A3 para cada criança o presente que recebeu, depois eles ilustraram a prenda que mencionaram. (Nota de campo nº 17 – 4 de janeiro 2021)

Também foi posta em prática esta intenção quando, ao observar as necessidades das crianças ao escolher determinadas atividades, me aproximava para estimular a comunicação sobre esses assuntos e tentava perceber as suas dificuldades e opiniões, tal como está representado nas notas de campo que se seguem:

“O F e a SS foram para o computador fazer o jogo das sílabas, sentei-me ao pé deles e disseram-me logo:

-“Vens ajudar Ana?”

-“Sim, se precisarem da minha ajuda.”

-“Então senta-te aqui a ver, nós vamos jogar o jogo das sílabas”

O F demonstrava algumas vezes dificuldade em saber quantas sílabas tinham algumas palavras que iam surgindo, eu expliquei-lhe que era mais fácil se ele fosse contando com os dedos à medida que ia soletrando as palavras. Cada vez que ele fazia como eu tinha explicado, olhava para mim de modo que eu desse a minha aprovação em como estava correto.” (Nota de campo nº 13 - 14 de dezembro 2020).

“Criaram-se pequenos grupos de trabalho, sendo que cada grupo tinha atividades distintas para fazer. Eu vou dar início à construção de uma história com cinco crianças que mostraram este desejo de fazer uma história sobre duas bonecas a passear.

Quando terminou a reunião, fui para uma mesa com as crianças e demos início a uma conversa para escutarmos as ideias umas das outras, de forma a entrarmos num consenso dos detalhes da história.

A L estava bastante empenhada em dar ideias, a MG e a SM completavam algumas das ideias, e a LA e a SS davam outras ideias diferentes, enfim foi um turbilhão de ideias num curto espaço de tempo. É realmente fascinante observar a capacidade das crianças em criar, imaginar e desenvolver ideias, este processo na infância de deixar as crianças “criar”, é muito importante para o desenvolvimento infantil, porque a criança aprende muito sobre si mesma, sobre a sua relação com os outros e tudo isso se vai refletir na construção da sua vida adulta” (Nota de campo nº 17 – 4 de janeiro 2021).

Esta segunda nota de campo ilustra a comunicação que se estabelece entre as crianças e a equipa, o saber ouvir do educador, a facilidade que as crianças têm de dar opiniões e como estas são tidas em conta para a dinamização das atividades.

A segunda intenção foi desenvolvida da seguinte forma:

- Elaborar propostas que vão de encontro aos interesses e necessidades observados e que promovam a aprendizagem de diferentes competências nas diferentes áreas do conhecimento.

Ao longo do percurso de estágio elaborei algumas propostas de atividade que desenvolvessem diferentes competências ao nível das áreas de conhecimento, mas também algumas propostas que partiram de ideias e curiosidades das crianças, tal como as que estão representadas nas notas de campo que se seguem:

“Depois do almoço e de volta à sala, a Educadora Patrícia deu-me a palavra de modo a dar início à atividade de matemática que preparei para o grupo. Comecei por lembrar as crianças da conta que a M trouxe para a sala, $3+2+1=6$ e do que o H disse a seguir, que $3+3$ também dava 6.

Perguntei então às crianças se queriam fazer um jogo para ver de que formas poderíamos ainda obter o número 6. E dei assim início à atividade colocando algumas peças que construí em feltro, com números de 1 a 6 e outras com pintas no lugar dos números, em cima da mesa.

Utilizei um quadro de feltro que já existia na sala e expliquei às crianças que podiam começar a explorar e tentar encontrar mais formas de chegar ao nº 6. A Educadora interveio, pois verificou que seria mais benéfico se primeiro as crianças experimentassem com outro tipo de material que conseguissem manusear para facilitar a compreensão do que se pretendia.

Colocou em cima da mesa tampas de plástico e iniciou mostrando uma possibilidade, nesse momento as crianças começaram a experimentar e conseguiram encontrar várias possibilidades.

De seguida fui então para uma mesa com 3 crianças de cada vez e experimentámos com as peças de feltro, o resultado foi fantástico, passado algum tempo as crianças mais velhas já estavam a conseguir fazer contas cujo resultado era 10, 16 e 18.

Conseguiram fazê-lo com diversos materiais que tínhamos à disposição na sala.” (Nota de campo nº 9 – 2 de dezembro 2020)

Nesta nota de campo, foi trabalhada a área de conhecimento matemática, mas que partiu de uma criança a iniciativa de trazer uma conta e que suscitou curiosidade e comentários no grupo de crianças. A partir daí desenvolvi com o apoio da educadora cooperante a atividade que permitiu desenvolver alguns conhecimentos numéricos e de somas utilizando materiais físicos.

“Quando estavam a brincar, o H veio ter comigo e disse-me que tinha visto um filme que tinha uma aranha-lobo, eu como não sabia se existiam disse-lhe:

-“Sabes H, não sei se existem mesmo aranhas-lobo, mas existe uma maneira boa de sabermos. Que tal irmos os dois ao computador e fazermos uma pesquisa sobre isso?”

-“Boa ideia disse o H, e depois podíamos ver outros animais perigosos e venenosos.”

Fizemos juntos a pesquisa, e foi muito proveitosa porque descobrimos que existe mesmo uma aranha-lobo e o H ficou muito entusiasmado com a pesquisa sobre outros animais venenosos que encontramos.” (Nota de campo nº 48 – 6 de abril 2021).

Já nesta nota de campo, a partir de uma curiosidade e concepções de uma criança, desenvolvi um pequeno trabalho de pesquisa de modo a descobrir particularidades e se realmente existia esse animal, alimentando a curiosidade e conhecimento do mundo, tanto da equipa como da criança.

Também desenvolvi propostas de atividade construídas de raiz, pois, ao conhecer o grupo já conseguia entender que tipo de atividades são do seu interesse e também desenvolver certas aptidões que considero importantes fortalecer nestas atividades. Neste sentido desenvolvi a atividade representada na seguinte nota de campo:

“Hoje é dia de leitura, a atividade de leitura de hoje, foi gerida por mim, contei a história “Aquiles, o pontinho”. Distribui uma folha A4 a cada criança, e coloquei à disposição canetas de feltro, pedi às crianças que escutassem com atenção a história e à medida que ia contando a história pedi que fossem desenhando o que eu lhes pedisse, de acordo com a história. Correu lindamente, as crianças gostaram da história e o resultado foi surpreendente, todos conseguiram desenhar um “Aquiles” personalizado. Esta atividade exigiu a capacidade de concentração, originalidade de cada criança, e a consciência corporal.” (Nota de campo nº 63 – 27 de abril de 2021).

Por vezes, também desenvolvia pequenas atividades que surgiam na hora para preencher alguns tempos livres, como foi o caso descrito na nota de campo seguinte:

“No final da atividade, e como faltavam 10 minutos para o almoço, a educadora Patrícia disse-me para pensar em algo para preencher esse tempo, e ocorreu-me uma música que aprendi no meu curso de técnica de ação educativa. A música do caracol foi um sucesso, esta música é acompanhada de gestos, o que foi muito positivo para o A, o menino com o Síndrome de Angelman. Depois de aprender a música o A vem ter muitas vezes comigo e com a Patrícia e põe as mãos na cabeça como se fosse os pauzinhos do caracol, pedindo que cantemos para ele.” (Nota de campo nº 62 – 26 de abril 2021).

Por fim, a terceira intenção foi posta em prática da seguinte forma:

- Desenvolver projetos com as crianças do grupo, explorando temas do seu interesse e respeitando as suas necessidades e curiosidades.

Esta intenção foi posta em prática também algumas vezes, sendo que durante todo o ano as crianças desenvolvem projetos escolhidos por elas, que surgem de diversas formas. No entanto, desenvolvi sozinha com o grupo apenas um projeto, mas um projeto grande, interrompido a meio devido à pandemia, mas que foi concluído com sucesso.

As notas de campo seguintes representam o desenvolvimento desse projeto:

“Iniciei a conversa com as crianças, sobre o projeto que vamos concretizar sobre – estilos musicais.

Este projeto surgiu após uma aula de dança, o professor colocou música clássica e quando chegámos à sala conversámos sobre a música que tínhamos ouvido na aula,

questionámos as crianças se tinham gostado da aula, e que tínhamos ouvido música clássica.

Depois questionámos as crianças se conheciam outros estilos de música. Teríamos então de escolher 3 ou 4 estilos diferentes para o nosso projeto. A SL disse que conhecia música infantil. A, M e o D disseram que queriam o rock e o X disse que queria o Punk.” (Nota de campo número 17 – 4 de janeiro 2021).

Podemos nesta nota de campo verificar que são respeitados e postos em prática todos os interesses e curiosidades das crianças para desenvolver o projeto que parte exclusivamente deles e em que somos um apoio para o alargar e suscitar mais curiosidades, fomentar novos conhecimentos e partilhá-los com os restantes colegas.

“Falei um pouco com a Educadora e decidimos que eu poderia ir chamando os grupos de cada estilo musical (um a um), de modo a ir questionando as crianças, para dar seguimento à primeira fase do projeto – O que queremos saber? E o que já sabemos? Comecei por reunir comigo na mesa, o grupo do fado. Questionei as crianças sobre o que queriam saber acerca do fado. O G disse:

-“O fado apareceu em Portugal”.

-“Então essa é uma informação que tu já sabes, certo?”

-“Sim, já falámos aqui na sala”

-“E o que queres saber mais sobre o fado?”

-Será que todos os grupos de fado têm três pessoas?” -Podemos ir ver ao computador.” (Nota de campo nº21 – 11 de janeiro 2021).

No que respeita às intenções para com as famílias: **Promover o contacto possível e o envolvimento das famílias em algumas das atividades**, este contato com as famílias ficou um pouco aquém do que era espectável.

No início, pretendia envolver as famílias em atividades que fosse pôr em prática na sala, ou mesmo pedindo a colaboração dos mesmos a partir de casa. No entanto, e apesar desta fase atípica que estamos a viver, penso que consegui envolver as famílias no processo de aprendizagem. Mesmo com grandes restrições, estive em contato com os pais durante o período de confinamento, fizemos imensos trabalhos online com as crianças e os pais colaboraram sempre connosco e com as atividades que propúnhamos para fazermos com as crianças.

Quanto às intenções para com a equipa: **“Colaborar e integrar as rotinas do grupo já existentes na equipa” e “Colaborar com a equipa de forma a garantir as necessidades e os interesses do grupo”**, procurei sempre garantir as necessidades das crianças como grupo e individualmente, pois cada criança é um ser único, com necessidades diferentes. Para que tal fosse possível, tive sempre muito apoio quer da educadora cooperante, quer da auxiliar da sala, que me davam espaço e oportunidade para me integrar na equipa. Particpei nos momentos de higiene e da alimentação, e

consegui sem dúvida estabelecer uma relação bastante afetiva com este grupo de crianças.

Estive sempre disponível para apoiar nas rotinas das crianças, seguindo sempre as rotinas já criadas pela equipa da sala. Adaptei-me com facilidade, colaborando com a equipa nas atividades, nos passeios e sempre que a minha ajuda era solicitada. Está ilustrado um exemplo desta participação e colaboração na seguinte nota de campo:

“De manhã, após ter apoiado as crianças a acertar o calendário e marcar as presenças, fui dar início à reunião da manhã, falei com as crianças sobre o que iríamos fazer durante o dia de hoje.

Reuni com o grupo do Reggae de modo a dar continuidade a parte do trabalho que já tínhamos feito a nível de pesquisa.” (Nota de campo nº 70 – 6 de maio 2021).

3. Investigação em JI

| | ' ' | | ' '

3.1. Identificação da problemática emergente

No decorrer do estágio da PPS II em contexto de educação pré-escolar, e numa permanente observação ao grupo de crianças no qual estive inserida, apurei que o grupo tinha uma grande capacidade de comunicação entre pares, facilidade em resolver problemas, e era extremamente expressivo e comunicativo nos diferentes momentos de rotina. A relação do grupo com o A, criança diagnosticada com *Síndrome de Angelman*, é de constante entreaajuda e o esforço das crianças para estabelecer a comunicação com o A é, de facto, notória.

No final as crianças ainda brincaram um pouco nas áreas, e depois a educadora pediu para irem lavar as mãos para lanchar. Eu chamei o A para ir comigo lavar as mãos porque ele necessita de ajuda e o D disse logo:
-“Ana deixa que eu levo e ajudo, ok?”. (Nota de campo dia 12 de dezembro 2020)

Considerando este ponto de partida e assumindo, também, desde cedo, uma postura observadora, atenta, cooperante e participativa durante a Prática Profissional Supervisionada II (PPSII) foi possível confirmar um caso específico de uma criança com uma NEE singular e por mim desconhecida, e que exatamente por isso, despoletou o meu interesse e curiosidade: o *Síndrome de Angelman*. Esta é uma perturbação neurológica e está associada a um atraso mental profundo, alterações do comportamento e algumas características físicas distintivas. Pode apresentar, por isso, distúrbios de linguagem, falta de atenção e falta de controlo motor (Brun & Artigas, 2005).

Questionei-me como seria a integração desta criança em contexto de JI, e compreendi, compreendi desde logo que a minha investigação iria ao encontro de respostas para conseguir perceber em que medida a cooperação entre todos os intervenientes no processo educativo deste aluno são uma mais valia.

3.2. Revisão da literatura

Incluir centra-se, essencialmente, na resposta que é dada por parte das organizações socioeducativas a todas as crianças com NEE. A inclusão de uma criança com NEE pode ser um desafio, que tem como finalidade proporcionar oportunidades iguais para todos, para que cada um explore e descubra a sua própria identidade, tal como refere Correia (2001) “...o princípio da inclusão apela, portanto, para a educação

inclusiva que pretende, de um modo geral, que todos os alunos, com as mais diversas capacidades, interesses, características e necessidades, possam aprender juntos, que seja dada atenção ao seu desenvolvimento global (...), que se crie um verdadeiro sentido de igualdade de oportunidades (...)" (p. 125).

3.2.1. Necessidades educativas especiais e a inclusão

O processo de inclusão "é muito mais do que a partilha do mesmo espaço físico" (Silva, 2011), (p.122).

A inclusão das crianças com NEE no ensino regular, é um aspeto que tem vindo a merecer cada vez mais destaque e preocupação. Durante muitos anos, as crianças com NEE foram excluídas nas escolas, por falta de conhecimento e capacidade de integrar estas crianças. Na década de 70, as crianças com necessidades educativas especiais, viam-se privadas do direito à educação pública, sendo excluídos do sistema educativo (Nielsen,1997). Com a publicação do Dec. Lei nº319/91, de 23 de agosto, que estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais, são apresentados princípios inovadores no âmbito da integração escolar, sendo estes baseados em critérios clínicos. Vem assim representar um incentivo para a mudança da escola e da comunidade, dando outro olhar da "diferença", fazendo com que esta seja aceite e reconhecida (Veiga, L. et al., 2000).

Em 1994, com a declaração de Salamanca, é assinada uma carta de princípios, na qual se afirma então o direito à educação para todos, consolidando a perspectiva da educação inclusiva. Em Portugal já se faz sentir uma grande diferença e uma preocupação mais efetiva neste campo da educação, onde começou a existir uma nova perspectiva sobre as NEE e a inclusão destas crianças em organizações antes destinadas, apenas a crianças com desenvolvimento típico (Veiga, L. et al., 2000).

Grande (2013), afirma que esta inclusão beneficia tanto crianças com NEE como crianças com um desenvolvimento típico. Especificamente para as crianças com NEE, não ficam sujeitas a uma educação isolada e restringida, evitando algum tipo de rótulo ou constrangimentos, proporcionando um contacto permanente com os seus pares, com quem interagem e aprendem competências sociais e comunicativas (Grande, 2013). Na verdade, são estas experiências reais e inclusivas que os vão preparar para viver em comunidade. Do mesmo modo, as crianças com desenvolvimento típico são beneficiadas por conviver, desde sempre, com a diversidade que caracteriza a vida em sociedade.

De acordo com Odom (2000), as crianças com necessidades educativas especiais (NEE) podem e devem frequentar uma sala comum de jardim de infância (JI), partilhando o mesmo espaço, realizando as mesmas atividades e mesmas rotinas de qualquer outra criança. Estas crianças devem ter as mesmas oportunidades de aprendizagem devendo, no entanto, ser adaptadas de acordo com as suas necessidades singulares.

Segundo o Decreto-Lei 3/2008, “Promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação (...) um aspeto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens”.

Posto isto, é crucial proporcionar-lhes experiências que visem manter as competências que têm, e desenvolver situações que os façam estender os seus conhecimentos. É necessário não descurar o olhar atento dos profissionais de educação, para dar continuidade à construção da escola inclusiva.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), a inclusão depende também e não só “de uma cooperação eficaz e de um trabalho de equipa destinado a satisfazer as necessidades dos alunos” (pp.23-24).

3.2.2. Criança com *Síndrome de Angelman* integrada em contexto de JI

No contexto onde desenvolvi a minha PPSII, e concretamente neste grupo de crianças que acompanhei, estava incluída, tal como referi anteriormente, uma criança com NEE. Contudo, e com muito pesar da minha parte, devido ao confinamento imposto pela pandemia de Covid-19, não foi possível passar tanto tempo como o desejável com esta criança. No entanto, e como este é um tema que me diz muito, decidi aprofundar a minha investigação procurando observar, conhecer e pesquisar mais sobre a educação especial e o processo de integração desta criança no JI.

O ***Síndrome de Angelman***, é uma perturbação neurológica e está associada a um atraso mental profundo, alterações do comportamento e algumas características físicas distintivas. Pode apresentar, por isso, distúrbios de linguagem, falta de atenção e falta de controlo motor (Brun & Artigas, 2005).

Particularmente em relação ao **A**, o menino diagnosticado o ***Síndrome de Angelman***, é uma criança muito feliz e afetuosa, de sorriso fácil e de rápida interação.

Comunica, essencialmente, através de gestos (*Makaton*), embora em contexto familiar use frequentemente um caderno com símbolos pictográficos para a comunicação (SPC) baseados no sistema “*Boardmaker*”. O **A** está, atualmente, integrado na sala de JI, revelando um gosto particular em ir para a escola.

Tem, na escola, o apoio da intervenção precoce na infância e terapeuta da fala, fora da escola tem uma fisioterapeuta e uma educadora do ensino especial. Atualmente, frequenta uma vez por semana a terapia da fala, onde está a aprender comunicação aumentativa para continuar a potenciar a sua interação com os outros.

Segundo Brun e Artigas (2005), o uso da comunicação aumentativa pode ajudar a adquirir algumas aptidões na comunicação, especialmente no portador com boa capacidade de atenção. Referem ainda que, quando uma pessoa não apresenta a capacidade para falar, é possível aplicar-se técnicas ou estratégias de comunicação alternativa e/ou aumentativa.

Contudo, o **A** consegue adaptar-se a todas as rotinas diárias do grupo, embora sempre com algumas dificuldades, necessitando do apoio do adulto e dos colegas que se voluntariam muitas vezes.

Atendendo às características do *Síndrome de Angelman*, o **A** não apresenta um grau de severidade tão acentuado. As suas principais dificuldades estão relacionadas à comunicação verbal e, ao nível da coordenação motora, também revela algumas fragilidades, como por exemplo o desequilíbrio que ultrapassa facilmente com apoio.

De acordo com Amaral (2002), as dificuldades de aprendizagem nestas crianças, resultam das limitações que possuem para compreender o mundo que as rodeia, para resolver problemas e para a maior parte das aprendizagens. O mesmo autor acrescenta ainda que as dificuldades na comunicação são o principal indutor para as dificuldades assumidas e registadas anteriormente.

Tal como refere Silva et.al (2008), o desenvolvimento da linguagem oral assume crucial relevância durante a educação pré-escolar, sendo capacidade primordial para a comunicação com os outros. No caso particular do **A**, esta comunicação é feita, essencialmente, através de gestos, porque o seu caderno de comunicação não é usado, na escola, com a frequência diária com que é utilizado em casa.

Na nota de campo que se segue, podemos observar um exemplo de como decorre a comunicação com o **A**, e a necessidade que tem de recorrer aos gestos, mas também ao caderno:

“O A veio ter comigo e fez um gesto, colocando o dedo indicador no canto da boca. Perguntei-lhe: “O que tu queres A?”. Voltou a repetir o gesto. O A compreendeu facilmente que eu não o estava a perceber e, por isso, repetiu o gesto consecutivamente. Perguntei-lhe: “Olha, vou buscar o caderno para ver se me consegues dizer o que queres!”. O A sorriu e começou a acenar com a cabeça, dizendo que sim. Quando lhe coloquei o caderno à sua frente, o A folheou-o e apontou para a água”. (*Nota de campo, nº11 – 9 de dezembro de 2020*)

Ao refletirmos sobre esta situação em particular, compreendemos o quão dependente o **A** ainda está do seu caderno, revelando-se como recurso fulcral para a sua comunicação. Neste sentido, corroboramos com Silva et.al (2016) quando afirmam que “não se pode ainda esquecer a comunicação não verbal que, podendo ser explorada especificamente em outros contextos (mímica, jogo dramático, projeto de teatro), constitui um suporte importante da comunicação oral” (p.62).

3.3. Opções metodológicas e roteiro ético

“(…) a investigação em educação pode tirar partido da relação de proximidade existente entre o investigador e o objeto de estudo” (Bogdan & Biklen, 1994, pág. 49).

A problemática que defini para desenvolver a minha investigação diz respeito a compreender os fatores que contribuem para a boa inserção escolar de uma criança com NEE”.

Neste sentido, defini duas **questões** que esta investigação procura responder:

- Quais os fatores essenciais que contribuem para a boa inserção de uma criança com NEE?

- De que maneira estes fatores auxiliam positivamente a inserção da criança com NEE no grupo de crianças?

Partindo destas questões, a presente investigação tem por objetivos:

1. Compreender as estratégias utilizadas no contexto de sala para uma prática inclusiva;

2. Entender a mais valia do envolvimento dos pares, da família e do educador/a na integração do A no JI.

Esta investigação é um **estudo de caso**, centrado numa **abordagem de natureza qualitativa** pois, tal como Bogdan e Biklen (1994) referem, “na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador e o

instrumento principal” (p.47), sendo que neste caso a investigadora assume o papel de recolher os dados, através da observação direta participante e não participante. Desta forma, em conformidade com Bassey (1999) (citado por Lino, 2019), com a realização de um estudo de caso na área da educação, procura-se produzir conhecimento através do desenvolvimento de teorias educacionais.

A natureza deste estudo de caso é qualitativa, uma vez que tem o “objetivo de estudar fenómenos com toda a sua complexidade em contexto natural” (Meirinhos & Osório, 2010).

Segundo Yin (2005) “o poder diferenciador do estudo é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências - documentos, artefactos, entrevistas e observações” (p. 27). Desta forma, as técnicas de recolha de dados utilizadas foram a observação, as notas de campo e a entrevista.

Os registos fotográficos foram, sem dúvida, um complemento importante da informação recolhida, e fundamentais para registar momentos de interação do A com as outras crianças do grupo. Tal como refere Wagner (citado por Queirós e Rodrigues, 2006), a fotografia é uma “forma de registo sistemático de situações e/ou comportamentos” (p.7), sendo mais um instrumento para auxiliar na caracterização das situações observadas. Tive sempre em atenção o respeito pela confidencialidade das crianças, pedindo sempre às mesmas se as podia fotografar, tal como anteriormente solicitei às suas famílias a possibilidade de lhes tirar fotografias.

Os registos escritos (notas de campo), documentam momentos importantes da observação direta em vários momentos do dia a dia com as crianças. Tal como referem Bogdan e Bilken (1994), as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa”. (p.150).

De modo a apoiar metodologicamente a minha investigação, elaborei e realizei uma entrevista semiestruturada à educadora cooperante (cf. Anexo C). Segundo Meirinhos e Osório (2010), “a entrevista é um ótimo instrumento para captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade” (p.62), sendo que esta entrevista permitiu-me compreender a sua visão em relação ao tópico em estudo.

A variação de técnicas utilizadas é essencial para que na fase da análise dos dados recolhidos, possa ser feita uma triangulação destes resultados, de forma a chegar a respostas e conclusões sobre a questão que foi investigada.

Foi também importante para perceber quais as dificuldades sentidas, as estratégias utilizadas e a mais valia dos pares e da família, para promover e incentivar a participação e o bem-estar do **A** no JI.

No decorrer da minha prática profissional, tive em conta alguns princípios éticos tais como:

- *Respeito pela privacidade e confidencialidade* (Tomás, 2011, p.161): Pedindo consentimento às famílias para filmar e fotografar as crianças; durante a minha investigação todos os dados obtidos (através das notas de campo, reflexões, fotos), serão usados única e exclusivamente para a realização deste relatório; foram usadas siglas representativas dos nomes para proteger e respeitar a identidade e privacidade das crianças.

- *Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais* (Carta da APEI, 2011, p.2). No decorrer da minha investigação, os interesses das crianças estão sempre em primeiro lugar, sendo necessário respeitar a sua decisão aquando da participação nas propostas por mim solicitadas.

- *Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem* (Carta da APEI, 2011, p.1). O grupo que acompanho é um grupo muito curioso, que procura sempre saber mais, sendo que passa por ser um dos meus objetivos não só da investigação, mas de toda a minha prática, reconhecer os interesses e potencial das crianças, auxiliando o seu desenvolvimento e aprendizagens, observando e estimulando-as para mais, dando uso ao seu potencial enquanto grupo e individualmente.

3.4. Apresentação e análise de dados

Com a explanação da temática a ser investigada, e fundamentada na revisão da literatura, foi delineado o roteiro ético e metodológico para o decorrer do processo investigativo, incluindo-se dois objetivos, de forma a perceber de que forma este aluno com Síndrome de Angelman estava integrado numa sala de JI, e como superava as suas dificuldades através de diversos fatores.

Tendo em conta estes objetivos, e passando agora à análise dos dados recolhidos durante o presente estudo, foram utilizadas algumas fontes que auxiliam a resposta a estes objetivos e demonstram de que forma podemos refletir nos mesmos.

Foram usados alguns instrumentos nesta investigação, tal como notas de campo, observação direta e entrevista à educadora cooperante, com o intuito de recolher dados cruciais para perceber melhor qual a perceção da educadora cooperante em relação à integração do A no JI.

Assim, realizei uma entrevista à educadora cooperante, (cf. Anexo D) e, através da análise de conteúdo da entrevista feita à educadora, consegui perceber que a inclusão do A foi feita com grande normalidade, como é característica desde sempre deste colégio auxiliado pelo modelo que segue. A educadora refere que, a inclusão é uma condição fundamental e que deveria haver sempre direitos iguais para todos (Excerto da entrevista à educadora cooperante), o que reflete bem a visão e postura que apresenta no que respeita à integração de crianças com NEE nas salas.

A educação inclusiva preconiza que todas as escolas possam responder às necessidades das crianças, para que todos possam ter igualdades de oportunidade à educação e ao ensino, não deixando porem que o individuo deixe de ser ele próprio com a sua história e características. No entanto, esta realidade está ainda longe de chegar a todas as escolas, e algo positivo que observei foi o à vontade, a adaptação da equipa e das instalações deste colégio para que seja possível receber crianças com NEE.

Tal como refere Rodrigues (2000), “A educação inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos” (p.10).

A colaboração entre os vários agentes educativos, é extremamente importante no processo de inclusão de crianças com NEE. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), “uma boa gestão escolar depende do envolvimento ativo e criativo dos professores e auxiliares, assim como do desenvolvimento de uma cooperação eficaz e dum trabalho de equipa, destinado a satisfazer as necessidades dos alunos” (p.24).

Ao questionar a educadora sobre os aspetos que considerava relevantes na integração do A, a mesma referiu que:” o A é uma criança muito simpática e com grande apetência social o que tornou a sua integração muito fácil. Não houve dificuldades no processo de inclusão. Foram explicadas a todas as crianças as dificuldades do A e como poderíamos atuar em determinadas situações ou comportamentos do A. O A está perfeitamente integrado no grupo” (excerto da entrevista à educadora cooperante).

Para que se verifique ser uma escola inclusiva, mostra ser necessário que todos os membros que constituem a equipa educativa e não só, colaborem entre si, de forma a concentrar toda a atenção na aprendizagem destas crianças.

A aprendizagem cooperativa tem vantagens no desempenho e no estabelecimento de relações interpessoais que trazem sem dúvida benefícios para todo o grupo de crianças.

Na fase inicial da minha PPS II, e com a observação que fui fazendo ao longo deste percurso, percebi que o A estava muito bem-adaptado, sendo que um dos grandes alicerces eram, sem dúvida, os pares. Bierman (2007) refere que a relação com os pares garante um contexto fundamental ao desenvolvimento socio emocional e ajustamento psicológico, influenciando a socialização da criança em áreas do comportamento, personalidade e adaptação. Nas minhas observações, verifiquei por algumas vezes situações que demonstram a ajuda dos pares, tal como nesta nota de campo:

“No final as crianças ainda brincaram um pouco nas áreas, e depois a educadora pediu para irem lavar as mãos para lanchar. Eu chamei o A para ir comigo lavar as mãos porque ele necessita de ajuda e o D disse logo:
-“Ana deixa que eu levo e ajudo ok” (Nota de campo – 11 de dezembro de 2020).

Esta vontade de ajudar o A constantemente é observável em várias situações, as crianças têm sempre presente que o A precisa de apoio e estão sempre dispostos a ajudar. Na nota de campo que apresento de seguida, podemos observar que as crianças do grupo para além de ajudarem o A, são muito tolerantes com ele:

No final da reunião de conselho, a Educadora cooperante elogiou as crianças pelo facto de terem muita tolerância para com o A, porque é uma criança que de vez em quando fica um pouco mais alterado e sem querer magoa os amigos. Mesmo assim todos são muito compreensivos com esta situação e ajudam o A na realização de todas as tarefas, na higiene e até no recreio o vigiam para ver se não se magoa, ou se precisa de alguma coisa. Na minha opinião, esta chamada de atenção positiva é muito importante para que as crianças percebam que estamos atentas e damos importância a estes pormenores.(Nota de campo – 8 de novembro de 2020)

O A é uma criança que demonstra gostar dos colegas mas não tem controle nos seus impulsos, de modo que, na maioria das vezes excede-se acabando por os magoar.

Na entrevista feita à educadora cooperante, esta referiu que “As minhas principais dificuldades são na gestão de conflitos. O A não comunica verbalmente e reage fisicamente quando se sente frustrado. O grupo é muito tolerante com o A, mas por vezes não sei bem quais as estratégias que devo utilizar para contrariar estes impulsos” (excerto da entrevista à educadora cooperante). Durante a minha prática

profissional observei esta realidade, em que os colegas demonstravam compreensão, mas que realmente não é fácil gerir esses impulsos, sendo que explicávamos ao A que não deveria fazer isso aos colegas, porém acaba sempre por acontecer de vez em quando. A nota de campo que se segue, demonstra um desses momentos do A:

Hoje tentei que o A estivesse reunido com o grupo, de modo a fazer um desenho para incluir no projeto, mas o A estava constantemente distraído e a puxar os cabelos aos amigos do grupo, pelo que me vi obrigada a dizer-lhe para ir brincar (Nota de campo nº71 de 7 de maio de 2021).

Estes momentos acontecem diariamente do A para com os colegas, todavia todos são muito conscienciosos com as limitações do A, apaziguando estes momentos.

Alves (2013), considera que o desenvolvimento de qualquer criança é, efetivamente, influenciado não só pelo contexto escolar, como também pelas famílias e comunidade. Para a mesma autora, e considerando, especificamente, uma criança que apresente NEE,

“este olhar vai implicar uma escolha, quer no tipo de instrumentos que vão ser utilizados para observar, quer na forma de interpretar esta criança que, não se enquadrando num percurso de desenvolvimento considerado típico, não perde as características de ser um ator constituído de vontade, organizador do seu próprio agir e impulsionador de alterações e de dinâmicas junto daqueles com os quais interage” (p.1).

No caso do A, e como a sua principal dificuldade é a linguagem verbal, torna-se necessário que os pares estejam conscientes das necessidades do A, sendo pertinente esclarecer junto dos mesmos, alguns aspetos a ter em conta referentes à criança em questão, para que possam ter consciência de alguns comportamentos e proceder de forma ajustada às suas necessidades.

Para além dos pares, a família e a equipa da sala são também elementos essenciais para que o A esteja tão bem adaptado e seja também bem acompanhado a todos os níveis. Segundo Madureira e Leite (2003), incluir todos os membros da equipa e família “(...) é um dos fatores essenciais quer para o desenvolvimento de uma atitude positiva face aos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas (...) quer para os resultados obtidos por esses alunos” (p.132).

A família é, por natureza, o primeiro grupo onde a criança se insere e com quem inicia a sua interação. Tal como refere, Pedro (1988) citado por Dias, J. (1999), “o núcleo

familiar hoje, como outrora, é o elo de ligação essencial e o primeiro, entre o indivíduo, a natureza e a cultura”. (p.28)

Deste modo, é indiscutível a importância da família no processo de inclusão da criança com NEE, sendo que é fundamental ter em conta o tipo de sentimentos, emoções e dificuldades que os pais e os profissionais que lidam com estas crianças possuem, para que seja possível ajudar as famílias de forma positiva e eficaz (Madureira & Leite, p.144).

A cooperação da família na escola é, assim, essencial para uma boa trajetória da criança enquanto sujeito ativo deste processo. A criança beneficia assim de uma boa parceria entre família/escola, mesmo tendo consciência que são dois sistemas diferentes, mas tendo em conta que um complementa o outro. Davis (1989) citado por Dias, J. (1999), refere que as relações da escola tendem a ser transitórias, e a relação da família com a criança tende a ser prolongada e emocional

A comunicação com a família, tem sido uma mais valia na inclusão do A, pois mostraram-se sempre muito presentes e forneceram ferramentas práticas para que fosse mais fácil a comunicação da equipa e das crianças do grupo com o A. A família do A, é preocupada e atenta no que diz respeito ao seu bem estar na escola, de modo que sempre que tem oportunidade de partilhar instrumentos utilizados em casa pelo A, partilha-os com o grupo. O instrumento que mais facilitou a integração do A com todos os elementos da sala foram sem dúvida os quadros com os pictogramas.

Na entrevista à educadora cooperante esta referiu que “É uma família muito acessível, muito atenta e empenhada no bom sucesso do seu filho” (excerto da entrevista à educadora cooperante), e também sublinhou que existem reuniões frequentes, não só com a família, como com os técnicos que trabalham com o A, sendo esta triangulação essencial para o sucesso da evolução do A.

Logo no início da sua adaptação ao grupo, os pais do A levaram um power point a apresentar o A, as suas limitações, hábitos, gostos, de forma a dar a conhecer o A ao grupo, e, tal como referido pela educadora cooperante, esta mostrou-o às crianças e teve uma conversa com o grupo sobre o A, sendo uma ponte entre este e o grupo.

Também esta ligação e apoio da equipa, auxiliado pelas famílias, é fulcral para que exista uma boa integração na sala e para com os pares.

Como já foi referido anteriormente, os pais levaram para a escola o caderno com símbolos pictográficos baseados no sistema “Boardmaker”, para que fosse mais simples a comunicação com o A, inclusive criaram quadros com o mesmo sistema para

representar as atividades presentes no plano de atividades, para que batesse certo com as opções representadas. A foto seguinte ilustra assim o plano de atividades e os quadros com os respectivos pictogramas.

Figura 11

Plano de atividades e respectivos quadros com símbolos pictográficos (SPC)

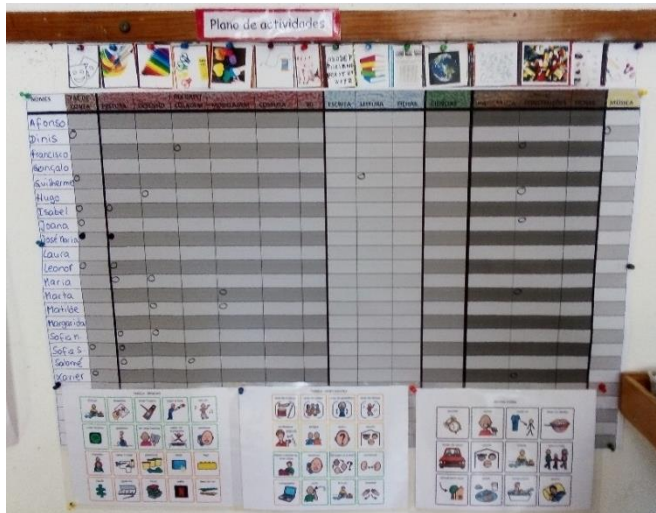


Figura 12

Interação entre a SL e o A, em que a SL perguntava ao A o que é que ele queria fazer, para juntos marcarem a atividade.



Nesta figura (figura 12), podemos observar a ajuda e o apoio que os colegas dão ao A para marcar no plano de atividades as atividades que quer fazer, utilizando o quadro de símbolos pictográficos, tentando comunicar com ele através das imagens e de gestos, acompanhando-o neste e em diversos momentos do quotidiano.

Figura 13

Quadro com símbolos pictográficos que representam a canção do Coelho



Ao percebermos o sucesso dos quadros com os símbolos pictográficos na sala e a maneira positiva com que influenciava a comunicação do grupo para com o A, a família fez uma nova composição de imagens, que representava a música do Coelho (“De olhos vermelhos, de pelo branquinho, dou saltos bem altos eu sou um coelhinho...”). Esta composição permitiu que o grupo cantasse com o A esta música, acompanhando as imagens com gestos.

De sublinhar também a importância do papel do educador, que é fulcral neste processo de integração, tanto nas estratégias que utiliza, como na forma de comunicar com o grupo e com as famílias.

A educadora e a auxiliar são por isso, fulcrais nesta triangulação, pois por um lado são quem estabelecem a ligação com a família e com a criança, trabalhando em equipa com a família para construir uma “ponte” entre a família e a escola que é essencial para que o A sinta um trabalho de continuidade entre casa e a escola, para que trabalhem juntos na sua evolução e muito por isso conseguimos o sucesso da sua integração.

Por outro lado, é também a equipa da sala que, desde o início, tentou criar a ligação entre o grupo e o A, conversando por diversas vezes com o grupo de crianças, explicando quais as características do A, como o poderiam ajudar, quais as suas reações,

criando assim a responsabilidade e sentido de ajuda no grupo, o que garantiu sucesso nesta ligação criada entre todo o grupo e o A.

Podemos assim concluir, que para a integração de uma criança com NEE, neste caso o A, os fatores que foram essenciais para a sua boa inserção na sala, foram a família, a equipa e os pares, que, de diferentes maneiras, trabalharam em equipa para que o A se sentisse integrado. Estes fatores foram positivos pois demonstraram que se cada um tiver um gesto que seja para auxiliar o A, é possível que uma sala de crianças receba e integre uma ou mais crianças com NEE, fazendo-as sentirem-se igual aos outros, parte de um todo, em que quase não se note as suas limitações. A nota de campo que se segue, demonstra como os colegas têm atenção às necessidades do A, neste caso durante uma aula de educação física:

- “O A, menino com síndrome de Angelman, faz normalmente todos os exercícios, tal como as outras crianças, todavia tem um pouco de dificuldade a realizar exercícios que tenham a ver com equilíbrio, correr, apanhar bolas etc. Precisa de algum apoio do adulto, sendo que na maior parte das vezes as outras crianças estão atentas às necessidades do A e ajudam-no. (nota de campo nº7 de 26 novembro de 2020).

Numa outra situação, também foi possível observar o cuidado do D em relação ao A, quando o chamei para fazer um trabalho comigo:

“(…) Fiquei a olhar para ver se o A ia novamente para ao pé do D e efetivamente ele foi, qual o meu espanto quando reparo que o D não tinha sequer aberto a caixa do puzzle porque estava à espera do A. Achei incrível este espírito de camaradagem que as crianças deste grupo têm umas com as outras, sem exceção”. (Excerto da nota de campo nº11 de 9 de dezembro de 2020).

No final do estágio, tive ainda oportunidade de observar mais uma situação de apoio dos colegas para com o A, na altura da apresentação do projeto que realizei com as crianças, em que o A apresentou com os colegas o estilo musical do Reggae, evidencia-se novamente o apoio ao A:

“Pensei que seria muito bom para o A, que apresentasse alguma coisa no cartaz do Reggae, pois ele vai estar presente na apresentação uma vez que faz parte deste grupo. Decidi então que ele iria apresentar o seu desenho e iria identificar no cartaz a foto do Bob Marley. É de salientar que a foto do Bob Marley está mesmo ao lado da foto do Peter Tosh, e o A percebeu o meu pedido, identificando o que lhe pedi, tendo no entanto o

apoio constante do grupo de forma a apoiar o A sempre que necessário. (Nota de campo nº74 de 12 de Maio de 2021)

De acordo com as notas de campo apresentadas anteriormente, podemos verificar que o ambiente que envolve o A, é muito acolhedor quer por parte dos pares, quer por parte dos adultos que fazem parte das rotinas do A.

A integração do A, neste caso, foi um sucesso, muito devido à recetividade e compreensão do grupo que o apoia em todas as tarefas, são extremamente cuidadosos com ele, e incluem-no em todas as atividades presentes no dia-a-dia.

Em suma, podemos concluir que os fatores preponderantes para uma boa inclusão do A na sala, são, principalmente, o apoio dos pares, o apoio da família e a entrega da equipa, tal como a ligação entre estes três agentes, que devem funcionar em modo de triangulação e em constante contato, de forma a auxiliar o A. Uma criança com NEE tal como o A, precisa deste trabalho de equipa para que se possa sentir bem.

O facto do grupo conseguir comunicar com o A através dos mapas pictográficos é uma mais valia, o A sente-se completamente incluído nas atividades diárias que tem com o grupo, e a comunicação é desse modo uma barreira facilmente ultrapassada.

A educadora cooperante teve sem dúvida um papel fundamental na promoção da relação social entre os pares e o A, mostrando ao grupo que existia uma criança que tinha necessidade de mais apoio e compreensão. Deste modo, foi possível estabelecer um equilíbrio e um bem-estar geral na sala de atividades, proporcionando às crianças deste grupo, desenvolvimento e aprendizagens positivas que vão ser sem dúvida uma mais valia para o futuro. As aprendizagens e comportamentos das crianças estão diretamente relacionados com a atitude do educador, resultando num ambiente estimulante e propício ao seu desenvolvimento, conseguindo efeitos positivos e significativos na educação e crescimento das crianças.

4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

| | ' ' | | ' ' |

A PPS, nos dois contextos por mim vivenciados, teve um impacto muito positivo na construção da minha identidade profissional e a nível pessoal. No decorrer desta experiência, assumi constantemente uma atitude crítica e reflexiva sobre a ação, assim como nas atitudes e decisões que tomei para o grupo com quem trabalhei.

Tal como refere Freire (2008), “é pensando criticamente sobre a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática”, (p.44). Tenho consciência que é essencial refletir nas decisões e atitudes que temos diariamente, pois só assim podemos adequar e melhorar a nossa ação.

Ambos os contextos seguiam o modelo pedagógico do MEM, com o qual não tinha tido ainda contato. No entanto, tive o privilégio de ser acompanhada por excelentes profissionais, com vários anos de experiência, que me ajudaram a reconhecer as fragilidades e as potencialidades das crianças. Enquanto educadora estagiária, fui planeando e realizando algumas atividades com as crianças, sendo que tive sempre a preocupação de reajustar a minha intervenção quando necessário, superando assim as minhas dificuldades.

Como tenho muitos anos de experiência como auxiliar de educação em creche, foi um desafio enorme a minha experiência com as crianças em jardim de infância.

Assim, procurei focar-me nas observações para absorver as aprendizagens que surgiam constantemente, seja das crianças, da equipa de sala e dos restantes elementos da equipa educativa, sendo que no início foi um pouco difícil apreender tanta informação.

Observei um contexto diferente ao que estou habituada no meu percurso profissional, não só pelas idades das crianças, como a maturidade e conhecimentos que já apresentavam. É um contexto onde são ouvidas as vozes das crianças, à semelhança do que acontecia no contexto de Creche, onde se promove a democracia, os direitos e os interesses da criança. A autonomia e a participação também são uma constante, as diferentes áreas do conhecimento são trabalhadas diariamente, partindo sempre de conhecimentos ou interesses que as crianças já têm ou procuram.

Com o estudo de caso que tive oportunidade de realizar, constatei que para a inclusão de uma criança com NEE no jardim-de-infância é necessário trabalho de cooperação e parceria entre todos os adultos que fazem parte da vida da criança. Como futura educadora, irei privilegiar a aprendizagem cooperativa na minha prática pedagógica, tendo em conta os benefícios que traz para todas as crianças, especialmente para as crianças com NEE.

Em suma, posso concluir que durante a minha intervenção e na minha futura prática, sempre considerarei as crianças como sujeitos ativos da sua aprendizagem pois, como refere Vasconcelos (1997), todos somos autores do nosso próprio conhecimento e todos somos seres “num contínuo processo de «autoconstrução»” (p. 16). Há ainda um longo caminho a percorrer para conseguir tornar-me na educadora que quero ser, tenho imensa experiência como auxiliar de educação, mas agora tenho consciência da responsabilidade acrescida que aí vem. Porém, ao longo destes meses, consegui privilegiar na minha prática muitos dos meus ideais e que, acima de tudo, valorizei e respeitei as crianças, dando-lhes voz e aprendendo com elas.

O mais importante, no meu ponto de vista, não se prende com a quantidade do que se faz com as crianças, mas sim com a qualidade e empenho que se emprega em cada momento com elas.

Estou consciente que os desafios serão uma constante neste caminho que vou percorrer. Escolhi ser educadora de infância, consciente da exigência, da responsabilidade, do rigor, empenho, amor e disponibilidade que esta profissão nos impõe, acreditando sempre que trabalhamos para a construção de um futuro melhor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | ' ' | | ' ' |

Perante os objetivos inicialmente traçados por mim, para dar continuidade ao meu futuro profissional, tive a oportunidade de poder refletir sobre as aprendizagens e experiências que vivenciei e que me ajudaram, sem dúvida, a construir a minha identidade como futura Educadora de Infância. Tal como refere Formosinho (2009), esta é a fase em que o “desempenho docente global em contexto real permite desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz” (p.105). É na prática profissional supervisionada que temos a oportunidade de aplicar todo o conhecimento que fomos adquirindo ao longo da nossa formação.

Este meu percurso, envolveu a prática de observação e reflexão constantes, tal como a pesquisa sobre a temática –Inclusão de crianças com NEE em JI, quais as intervenções possíveis para integrar estas crianças, aspetos relacionados com os pares, tomada de decisões e estratégias do educador, e o papel fundamental da família.

A reflexão diária foi, sem dúvida, uma mais valia para este meu crescimento como futura profissional de educação, pois no final de cada dia fazer a introspeção das atitudes e decisões que tomei ao longo do dia, ajudou-me sem dúvida a ir reajustando a minha ação pedagógica de forma a conseguir superar as minhas dificuldades.

Para além disso, o facto de ter investigado sobre este tema, consciencializou-me para a importância que a pesquisa tem no campo da ação pedagógica e não só, para o educador/a é igualmente importante para nos manter alerta e ter constantemente uma atitude crítica face a situações diversas que possam surgir.

Com esta investigação refleti e concluí ao longo de todo este processo, que o educador/a de infância tem um papel muito importante na inclusão de uma criança com NEE. No entanto, uma flor sozinha não faz a primavera, e também aqui é fulcral que exista um trabalho cooperativo de modo a organizar o ambiente educativo e a adotar estratégias para facilitar este processo. A relação que a escola estabelece com a família e com a comunidade educativa tem um peso igualmente importante, assim como a preparação prévia do grupo de crianças que “podem constituir um fator fundamental para o êxito da integração através das interações positivas que desenvolvem com os seus colegas, ajudando-os e assumindo o papel de tutores e amigos.” (Correia, 1999, p.167), todos estes fatores são fulcrais para o sucesso na integração de uma criança com NEE no ambiente educativo da sala.

O facto de o educador/a, ter o cuidado em transmitir ao grupo de crianças que vai fazer parte da vida da criança com NEE, as suas necessidades e limitações, inculcando, porém que devem ser estas diferenças encaradas de forma natural, visto que

todos somos diferentes uns dos outros, vai ajudar muito a forma como esta criança se vai integrar no grupo. Muito importante ainda é o educador/a ter a capacidade de adaptar as atividades, adotando estratégias que vão ao encontro das especificidades destas crianças com necessidades educativas especiais.

No início deste estágio estava um pouco apreensiva, pois até aqui os anos que tenho de trabalho com crianças foram na sua maioria em valência de creche. Tinha algum receio de não corresponder às expectativas da educadora cooperante, e de ter alguma dificuldade em adaptar as atividades tendo em conta a idade das crianças.

No entanto, deparei-me com um grupo de crianças extraordinário, que me ensinou tanto, e com um bom exemplo de como experienciar o MEM em jardim de infância. A educadora cooperante teve um papel fundamental nesta fase tão importante do meu percurso, não só me deixou totalmente à vontade como estava sempre disponível para responder a qualquer questão ou dúvida, em conjunto, conseguimos ter alguns momentos de reflexão que muito me ajudaram neste caminho. Tal como refere Niza (2012),” a colaboração e a entreaajuda: a solidariedade no trabalho e na vida pela cooperação educativa. Completamo-nos, com efeito multiplicador, em cooperação, modo de todos se afirmarem, mesmo que partindo de pontos originais diversos com desiguais capacidades. (Niza, 2012, p. 161).

Fazendo um balanço de todo este percurso, posso concluir que me tornei possuidora de mais conhecimento para o meu futuro desempenho como educadora, mas tendo a certeza, porém, que esta profissão tem de ser vista como um “continuo processo de «autoconstrução»” (Vasconcelos, 1997, p.16), um educador/a dedicado e sempre aberto a novas mudanças é um fator constante de desenvolvimento e crescimento tanto pessoal como em prol de uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

| | " | | " | | "

- Alves, A. (2013). *Perturbações de Espectro do Autismo e Programas de Intervenção Educativa. O Caso Português*. (Doutoramento em Estudos da Criança - Educação Especial. Universidade do Minho, Braga).
- Amaral, (2002). *Characteristics of Communicative Interactions Between Children with multiple Disabilities and their Non-Trained Teachers: effects of an intervention process*. Tese de doutoramento, não publicada. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade do Porto.
- APEI (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Cadernos de Educação de Infância, 93.
- Bierman, K. (2007). *Peer Rejection – Developmental Processes and Intervention Strategies*. The Guilford Press. New York
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas*. In: *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Brun, C. & Artigas, J. (2005). *Síndrome de Angelman: del gen a la conducta*. Nau Llibres
- Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto Editora.
- Correia, L. M. (2001). *Educação inclusiva ou educação apropriada?* In David Rodrigues (Org.) (2001). *Educação e Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto Editora.
- Dias, J. (1999). *A problemática da relação família/escola e a criança com Necessidades Educativas Especiais*. Secretariado Nacional para a reabilitação e Integração das pessoas com deficiência.
- Folque, M. A., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). *A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM*. Escola Moderna, (13-34).
- Folque, M. (2018). *O Aprender a aprender no Pré-Escolar: O Modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (Org.), Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de infância. Construindo uma práxis de participação*. Porto
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores: Aprendizagem Profissional e Ação Docente*. Porto Editora.

- Freire, S. (2008) Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, Vol. XVI, nº 1, 5-20.
- Grande, M. (2013). Estudo do impacto das interações educadora-criança no envolvimento das crianças com necessidades educativas especiais em contexto de creche e de jardim-de-infância. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Madureira, I. P. & Leite, T. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Nielsen, L. B (1997). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula*. Porto Editora
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta-da china
- Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Nunes, C. (2001). *Aprendizagem Ativa na Criança com Multideficiência- Guia para Educadores*. Lisboa: Ministério da Educação- Departamento de Educação Básica.
- Odom, S., (2000). *Preschool inclusion: What we know and Where we go from here*. Topics in Early Childhood Special Education.
- Oliveira- Formosinho & Araújo (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Osório, A. & Meirinho, M. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Revista de educação, Inovação, Investigação em Educação* 2(2). Instituto Politécnico de Bragança.
Consultado em: <http://hdl.handle.net/10198/3961>
- Queirós, J. & Rodrigues, V. (2006). Não, não somos jornalistas. Uma introdução à utilização do diário de campo e da fotografia na pesquisa sociológica. Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas educativas em creche – das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.
- Rodrigues, D. (2000). *O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível*. Porto
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 71,24-29.
- Rosa, M. & Pereira, S. (2015). *A influência dos instrumentos reguladores na gestão e resolução de conflitos no Jardim de Infância*. In CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa. Atas do II

Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). Linguagem e comunicação no jardim de infância: Textos de apoio para educadores de infância. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Silva, I., L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Silva, M.O. (2011). Educação Inclusiva – um novo paradigma de Escola. Revista Lusófona de Educação

Tomás, C. (2011). «Há muitos mundos no mundo» Cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Edições Afrontamento.

Yin, R, K. (2005). Estudo de Caso. Planejamento e Métodos (2.^a ed.). Bookman.
Consultados em: https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yin-metodologia_da_pesquisa_estudo_de_caso_yin.pdf

Vala, A. (2012). O contexto educativo e a aprendizagem na Educação Pré-Escolar. *Escola Moderna*, 42, pp. 5 -10.

Vasconcelos, T.M. (1997). Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana. Porto Editora.

Veiga, L.et al. (2000). Símbolos pictográficos para a comunicação. Plátano

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. (pp.23-24)

Documentos referentes ao Estabelecimento Educativo:

Projeto Educativo (2019/2020)

Legislação Consultada:

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República n.º4 - I Série. Lisboa: Ministério da Educação

Decreto-Lei n.º 319/1991, de 23 de agosto. Diário da República nº 193 - I Série - A. Lisboa: Ministério da Educação

Anexos

| | ' ' | | ' '

Anexo A

Figura 14
Agenda Semanal

	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
9:00/10:30	CONSELHO Atividades e projetos	Atividades e projetos	Atividades e projetos. Educação física Dança	Atividades e projetos	Atividades e projetos
10:30/11:00	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO
11:00/11:30	Música	Livros e leitura	Apresentação de produções	Apresentação de produções	Apresentação de produções
11:45/12:30	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
12:30/13:30	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO
13:30/14:30	Trabalho curricular compartilhado	Trabalho curricular compartilhado	Trabalho curricular compartilhado	Trabalho curricular compartilhado	Atividades e projetos CONSELHO
14:30/15:00	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO
15:00/15:45	AValiação LANCHE	AValiação LANCHE	AValiação LANCHE	AValiação LANCHE	LANCHE
15:45/16:00	RECREIO/SAÍDA	RECREIO/SAÍDA	RECREIO/SAÍDA	RECREIO/SAÍDA	RECREIO/SAÍDA
	Ballet Inglês	• Karatê • Teatro	Ballet Inglês	• Karatê	

Anexo B

Figura 15

Idades do grupo de crianças

Nome	Género	Idade	Nº Irmãos
A	Masculino	17/08/2017	--
D	Masculino	27/02/2015	1
F	Masculino	11/08/2016	1
FV	Masculino	28/09/2016	--
GO	Masculino	21/08/2017	1
G	Masculino	04/07/2015	1
H	Masculino	30/12/2014	1
I	Feminino	14/12/2016	1
Z	Masculino	20/05/2016	3
J	Feminino	20/08/2015	--
LA	Feminino	25/01/2017	--
L	Feminino	19/12/2016	2
MA	Feminino	06/03/2015	1
MR	Feminino	31/05/2015	--
M	Feminino	27/03/2015	--
MG	Feminino	13/02/2017	--
SL	Feminino	08/05/2016	2
SM	Feminino	24/04/2017	1
SS	Feminino	10/12/2016	--
X	Masculino	27/04/2016	1

Anexo C

Guião da entrevista à Educadora Cooperante

TEMA	OBJETIVO ESPECÍFICO	QUESTÕES
<ul style="list-style-type: none">Inclusão de crianças com NEE no ensino regular	<ul style="list-style-type: none">Saber a opinião sobre os aspetos que considera relevantes na inclusão de crianças com NEE no ensino regular.	<ul style="list-style-type: none">Qual a sua opinião, sobre a inclusão de crianças com NEE, na educação regular?Em que medida considera importante a inclusão do A, neste tipo de ensino?Já teve outras crianças com NEE em sala na sua trajetória profissional?
<ul style="list-style-type: none">Relação Família/ JI	<ul style="list-style-type: none">Compreender o processo de envolvimento da família do A com o JI.	<ul style="list-style-type: none">Preconiza-se atualmente, a importância de um bom envolvimento entre a família e o JI no processo de inclusão. Neste caso, como se processa esta relação da família do A com o JI?Que estratégias são utilizadas para manter uma comunicação entre a escola e a família de A?Enquanto educadora, como caracteriza a relação da instituição com a família do A?

<ul style="list-style-type: none"> • Processo de inclusão no JI 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o processo de inclusão da criança no JI 	<ul style="list-style-type: none"> • Quanto às atitudes da família do A, em relação ao JI, diferenciam-se das atitudes das famílias das demais crianças? • Como se deu o processo de inserção do A na sala? • Houve dificuldades no processo de inclusão do A, junto das crianças e dos agentes educativos? Quais? • Considera que as necessidades do A são atendidas no JI em questão? • Considera que o A atualmente está inteiramente incluído neste contexto? Porquê?
	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar estratégias específicas utilizadas pela educadora 	<ul style="list-style-type: none"> • Que fatores contribuíram para a inclusão do A na sala?

<ul style="list-style-type: none">• Processo de inclusão na sala de atividades	<ul style="list-style-type: none">• Identificar dificuldades sentidas ao longo da inclusão da criança	<ul style="list-style-type: none">• Existiu alguma abordagem prévia junto do grupo, sobre as necessidades do A?• Que tipo de estratégias utiliza com o grupo, para facilitar a sua inclusão? Se possível dê 1 ou 2 exemplos.• Quais as principais dificuldades sentidas por si, enquanto educadora?• Quais as principais dificuldades sentidas pelo A, no seu ponto de vista?
--	---	--

Anexo D

Carta de apresentação às famílias



O meu nome é Ana Cristina Querido, tenho 51 anos e sou da Ericeira. Frequento a Escola Superior de Educação de Lisboa e estou no 2º ano do Mestrado em Pré-Escolar. Venho para esta instituição como estagiária de educadora de infância, onde estarei todos os dias de segunda a sexta até dia 12 de março de 2021.

No decorrer deste estágio tenho como objetivo ser um apoio para todos os agentes educativos, auxiliando e fazendo parte de todas as rotinas das crianças, tendo sempre em conta os seus superiores interesses. Pretendo desenvolver diferentes atividades com o grupo, seguindo sempre as intenções e objetivos que a educadora põe em prática na sala e aprendendo cada vez mais com as crianças e agentes educativos acerca de todas as habilidades e capacidades que uma educadora deve pôr em prática.

Neste estágio é nos proposto acima de tudo a realização do exercício de competências de diagnóstico, análise, planeamento, intervenção e avaliação, em parceria com a educadora e garantindo todos os direitos das crianças e as suas aprendizagens, respeitando o seu desenvolvimento.

Pretendo, assim, neste estágio criar laços com estas crianças, representando uma mais-valia para as mesmas, ajudando-as a crescer felizes e com tudo o que necessitam para o seu bem-estar.

Agradeço, desde já, o vosso apoio e carinho!

Cumprimentos,

Ana Querido

Anexo E

Portfólio Individual da Criança



Quem é o D?

Nasceu a 27 de fevereiro de 2015

É meigo e gosta muito de ajudar os amigos

Prefere brincar na área das construções

Gosta de participar em projetos, e desenvolver trabalhos, todavia é um pouco inseguro

O D foi a minha escolha para a realização de um portfólio individual, no entanto, devido à interrupção no período de estágio devido à situação pandémica, não me foi possível aprofundar alguns aspetos que seriam importantes relatar neste portfólio.

Quando iniciei a minha prática, fui observando as crianças atentamente, mais do que registar momentos eu observei momentos deliciosos. Muitos deles, momentos de brincadeira e entreajuda entre as crianças.

O D é uma criança muito interessada em fazer descobertas, gosta muito de ajudar os amigos, é muito tranquilo, mas pouco seguro de si, demonstrando em algumas situações de atividades em sala, necessidade de aprovação do adulto perante o trabalho que está a desenvolver.

Gosta muito da escola e dos momentos de recreio, das brincadeiras e dos jogos que faz com os amigos. Na seguinte nota de campo podemos observar o A a fazer um jogo com os amigos no momento de recreio, solicitando a minha participação.



“- Ana queres jogar à mamã dá licença, sou eu que vou contar até dez.

- O A também vai jogar e quem chegar primeiro vai ficar a contar, está bem?

- Respondi: Sim claro vamos lá jogar, para ver quem consegue chegar primeiro ao pé de ti.

- Sim, mas se calhar o A vai precisar de ajuda.” (Nota de campo nº59 de 21 de abril de 2021)

O D sente necessidade da interação com o adulto e da sua aprovação constante, de modo a sentir-se mais confiante e seguro. Integra-se perfeitamente nas brincadeiras com os pares, não tem atitudes conflituosas conseguindo, deste modo, participar ativamente.

No intervalo da manhã, enquanto as crianças brincavam um bocadinho antes do lanche, pedi permissão à minha educadora cooperante para conversar um pouco com o D de modo a pedir-lhe permissão para elaborar o portfólio. Expliquei-lhe qual o propósito do mesmo e que teríamos de estar um pouco os dois em vários momentos para conversar um pouco. O D, consentiu de imediato.



O D veio ter comigo e disse-me que fez este desenho para eu levar para a minha escola e explicar a todos que este era o desporto que mais gostava de praticar, o futebol, e que adora jogar futebol no parque com os amigos, principalmente com o G.



O D, veio ter comigo e perguntou:

- "Ana posso marcar no plano de atividades para fazer costura?"

- "Sim D, acho uma boa ideia porque normalmente vais para a área das construções e deves experimentar outras áreas."

- "Sim mas eu não sei costurar, podes-me ensinar?"

- "Sim, vamos fazer os dois e eu ajudo-te. O D ficou muito entusiasmado, com o resultado do seu trabalho, e resolveu fazer um desenho para registar o momento.

Mais uma vez, o D mostrou-se inseguro mostrando dependência do adulto, questionando inúmeras vezes durante o trabalho, se estava a fazer bem; se estava a ficar direito; se podia cozer com aquela cor, etc. Após terminar o trabalho, conversei com ele e expliquei-lhe que

ele consegue fazer tudo sozinho, e que tem de acreditar mais nas suas capacidades, porque os desenhos que até então ele tinha feito, estavam espetaculares.



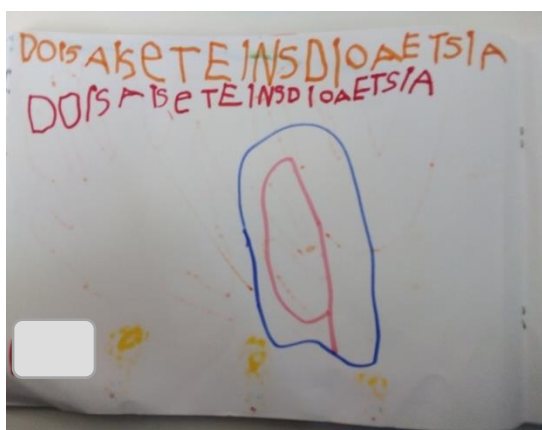
Num momento de conversa com o D, questionei o que mais gostava de fazer quando estava em casa ao fim-de semana com os pais, disse-me que adorava estar a ver no tablet fórmula 1 e que gostava muito de ver quando os carros iam às boxes mudar os pneus. Fez o desenho da pista e das boxes, explicando que fez muitas boxes porque tem de ser uma para cada carro.



Nesta imagem podemos observar o D, numa das suas áreas preferidas, a área das construções. Ao observar o D muito concentrado na sua construção, cheguei-me junto dele e questionei o que estava a construir.

Respondeu:

- “Ana, estou a fazer uma construção grande”
- “Está a ficar muito bem, estás a fazer uma casa?”
- “Sim, depois posso por cá dentro os senhores e os carros.”
- “Acho uma boa ideia D.”
- “Quando estiver terminada eu chamo-te para veres.”



Por diversas vezes, quando a educadora cooperante pedia para marcarmos no plano de atividades, qual a área para onde queriam ir, o D para além de escolher a sua área preferida, gostava também de fazer uns desenhos. E desta vez, sem pedir o auxílio de nenhum adulto, e por iniciativa própria resolveu fazer este desenho e deu-me dizendo:

-“Ana este desenho que eu fiz é para a tua escola, está bem?”

-“Está bem D, muito obrigado, está muito bem, estiveste a fazer muitas letras.”

-“Sim, estive, mas não é só isso.”

-“Pois não, já vi que estiveste a fazer um desenho.”

-“Não, tu não viste que eu fiz um padrão”

-“Muito bem D, é mesmo um padrão, e quem te ensinou que o que fizeste é um padrão?”

-“Ninguém, aprendi sozinho.”

O D, mostra ser curioso e atento, sendo que muitas vezes, apesar de todas as potencialidades que tem, mostra muitas inseguranças. Durante os cerca de três meses de estágio, observei alguma evolução na sua segurança, apesar de ser ligeira, continuando a demonstrar dúvidas sobre se estava a fazer as atividades e os desenhos bem, precisando sempre de alguma aprovação por parte da educadora cooperante ou de um adulto presente na sala.

Anexo F

Consentimento informado



CONSENTIMENTO INFORMADO PARA RECOLHA DE INFORMAÇÃO

Exmo./a Encarregado(a) de Educação,

Sou a Ana Cristina Querido, estudante da Escola Superior de Educação de Lisboa do Mestrado em Educação Pré-Escolar e, no âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada, Módulo II (Jardim de Infância), irei elaborar um Portefólio de Estágio.

Assim, solicito a sua autorização para a recolha de informação (observação e registos de atividades) relativa ao seu educando, nomeadamente, a identificação e a descrição dos comportamentos/atitudes em situações iniciadas pela criança, de interação com materiais, interação com as outras crianças e os adultos.

Assim, as informações recolhidas serão utilizadas apenas para fins académicos, sendo o portefólio, sempre da criança e com a garantia de que toda a privacidade associada às crianças e aos familiares será respeitada e permanecerá confidencial.

Grata pela sua atenção e disponibilidade.

Autorizo

Não autorizo

Ø/A Encarregado de Educação:
